

“El Lenguas”: Proyectos Institucionales Presente y Pasado: *Voces y retratos de docentes que dejaron huella*

Número 10 / Julio de 2024



“El Lenguas” 10

Presente y Pasado:

Voces y retratos de docentes que dejaron huella

Julio de 2024

Suplemento de la revista
Lenguas Vivas
ISSN 2469 0244
[versión en línea]

AUTORIDADES

DIRECTORA

Paula Lopez Cano

COORDINACIÓN GENERAL

Secretaría Académica del IES en Lenguas Vivas

“Juan Ramón Fernández”

Silvia Firmenich Montserrat

EDITORA

Magdalena Arnoux

COMITÉ DE REDACCIÓN

Sergio Etkin

Martina Fernández Polcuch

María Virginia Hael

Jimena Portas

Mariángeles Viqueira

CONSEJO CONSULTIVO

Cristina Banfi

Roberto Bein

Patricia Franzoni

Estela Klett

Lorrain Ledwith

Cecilia Magadán

Elena Marengo

Griselda Mársico

Rosana Pasquale

Florencia Perduca

Olga Regueira

Uwe Schoor

Patricia Willson

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

César Raiola

Natalia Píriz

Juan Ignacio Kokuba

Rectora

Paula López Cano

Vicerrectoras

Nélida Sosa y Marisa Rennis

Secretaría Académica

Silvia Firmenich Montserrat

Consejo Directivo

Daniel Ferreyra Fernández

Gabriela Villalba

Victoria Boschioli

Gabriela Minsky

Grisel Franchi

José Durán

Florencia Iglesias

Bárbara García

Stella Palavecino

M. Graciela Abarca

Lorena Justel

Guillermo Hortas

Maricel Roldán

Andrea Cobas Carral

María José Silva Leite

Juan Morello

Romina Mangini

Natalia Giollo

Carlos Pellegrini 1515 (1011)
Ciudad Autónoma de Buenos Aires
revistalenguasvivas@gmail.com

“El Lenguas” 10

Presente y Pasado:

Voces y retratos de docentes que dejaron huella

Julio de 2024

SUMARIO

PRESENTACIÓN

Magdalena Arnoux 4

FRANCÉS

Isabel Bompét 16

Susana Gurovich, por Silvina Slepoy 23

Diana Ardissonne, por Magdalena Arnoux 32

Estela Klett, por Mónica Vidal 42

Graciela Gerendi, por Laura Miñones 49

Béatrice Couteau, por Victoria Cozzo 54

Patricia Hernández, por Martín Barrangou 59

Teresa Carlevato, Alicia Royer y Josefina Molinelli Wells..., por Rosana Pasquale 69

INGLÉS

María Elena Passeron, por Magdalena Arnoux, Mágara Averbach, María Cristina Pinto y Litty Mora 84

Lucila Gassó 89

Mora Pezzutti, por Susana Gurovich 99

Laura Campagnoli, por Luis Gianera 103

Noemí Rosenblatt, por Elena Odriozola 105

Mágara Averbach, por Daniela Bentancur 106

Susana Lezcano, por Silvia Firmenich Montserrat 115

ESPACIOS TRANSVERSALES

Ana Silva 118

Patricia Willson, por Gabriela Villalba y Sofía Ruiz 126

Jorge Medina, por Valeria Plou y Lucía Gala Martínez Corona 142

Lucila Cordone, por María Laura Ramos 145

Griselda Mársico, por Gabriela Villalba y Sofía Ruiz 148

PORTUGUÉS

Enriqueta Leoni, por Clarisa Rovira 155

José Luís Mendes D'Amaral, por Nélide Sosa y Marcelo Canossa 157

Patricia Franzoni, por María Gabriela Gutiérrez, Marco Antonio Rodríguez y María José Leite 160

Olga Regueira, por Martha Amaya 175

Carlos Luis, por Gonzalo Basualdo 180

Testimonios de los lectores de portugués del Instituto Camões 184

ALEMÁN

Los cuarenta años del Departamento de Alemán, por Roberto Bein 193

Roberto Bein, por Martina Fernández Polcuch y Silvina Rotemberg 199

Ursula Stamer, por Carolina Schäfer 205

Gerhard Kakuschky, por Vanina Enz 206

Mónica Hedrich, por Tatiana Schaedler y Florencia Iglesias 210

Beatriz Spitta, por Carolina Schäfer 213

Rayén Braun, por Carolina Schäfer 215

Presente y Pasado. Voces y retratos de docentes que dejaron huella

Este número de *“El Lenguas”*: *proyectos institucionales* recuerda y convoca a algunos/as de los/as muchos/as docentes que marcaron a sus estudiantes en forma duradera y moldearon nuestras carreras tal como las hemos conocido en las últimas décadas. Se trata, en términos de Mariana Maggio (2012), de docentes “poderosos”, es decir, de aquellos en cuyas clases “sucedió algo” que nos conmovía, nos desafiaba y movilizaba nuestras percepciones de la disciplina enseñada, resaltando sus contrastes y puntos de fuga. En la mayoría de los casos, esa mirada vívida, actual y situada de los contenidos enseñados tenía el efecto de afianzar nuestro deseo de ser docentes o traductores.

Elaborado desde el presente, el mosaico de voces que proponemos es, por fuerza, recortado pero aviva un gesto de memoria, que -esperamos- perdure en los números por venir. Los propios materiales parecen solicitarlo al aludir a personas, prácticas y episodios desconocidos para las nuevas generaciones pero significativos para entender los rasgos actuales de la institución, su vitalidad y su prestigio. Tratándose de testimonios de y sobre colegas ya jubilados/as, que en algunos casos hicieron aquí toda su escolaridad, los recuerdos referidos nos retrotraen a varias décadas atrás y abren un arco temporal amplio que nuevas reminiscencias, reflexiones y documentos deberían poder enriquecer.

Los textos que componen este número tienen la forma de entrevistas, semblanzas o testimonios en primera persona. Ofrecen, por un lado, un recorrido por la trayectoria individual del profesor/a homenajeado/a: sus recuerdos en relación con el Lenguas Vivas, una mirada retrospectiva de la formación recibida, sus primeros pasos en la docencia del nivel superior, el modo en que fueron modelando la disciplina enseñada a lo largo del tiempo y, finalmente, cuando la tuvieron, su experiencia en la gestión institucional. Por otro lado, estos mismos textos recuerdan los momentos bisagra de la historia del Lenguas, su relación con la vida política y social del país, con la historia de la educación pública, con las políticas lingüísticas implementadas

por los sucesivos gobiernos, así como con la evolución en la enseñanza de las lenguas extranjeras y de la traducción.

El número se estructura en cinco partes: una para cada departamento (francés, inglés, portugués y alemán) y una quinta para docentes que se movieron en espacios transversales de formación (que, muchas veces, ellos/ellas mismos crearon), tales como el SPET (el Seminario Permanente de Estudios de Traducción), la Escuela de Otoño de Traducción Literaria “Lucila Cordone”, el “Ateneo” (el “Ateneo permanente de abordaje de problemas y conflictos de la práctica real de los docentes”), la revista *Lenguas Vivas* o los talleres del llamado “Núcleo optativo”. Junto con el Consejo Directivo, estos ámbitos constituyen lugares de encuentro y de intercambio tanto más valiosos cuanto que los departamentos, y hasta sus respectivas carreras, parecen estar replegadas cada cual sobre sí mismo, con sus propios ritmos, preocupaciones, modalidades de estudio y de cursada.

Acaso para romper con la ilusión de totalidad, el número se abre con el departamento de francés y con el testimonio de Isabel Bompert, una de las últimas rectoras en haberse jubilado. Profesora de Metodología y Práctica de la Enseñanza desde que egresó del profesorado, en 1975, Isabel rememora críticamente su propia formación y su trayectoria como docente de FLE (Francés Lengua Extranjera) a la luz de las teorías del aprendizaje que marcaron las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI. Le dedica un lugar especial a su trabajo como docente y directora del Nivel Medio -cuyo recuerdo perdura en la comunidad educativa- y, desde luego, a sus dos mandatos en el rectorado, el primero de los cuales tuvo lugar en 2008, en uno de los momentos más traumáticos de la institución: tras su intervención, ocurrida un año antes, por parte del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad.

El testimonio siguiente es una entrevista a Susana Gurovich realizada por Silvina Slepoy, quien fue su estudiante, colega y sucesora en las cátedras de Gramática Francesa y Análisis del Discurso. Susana es una de las tantas docentes que conocen el Lenguas desde la escuela secundaria, donde ingresó en 1952. Con idénticas dosis de cariño y de humor, rememora esos años de “señorita bien”, que ocurrieron en el viejo edificio de Sarmiento y Esmeralda, de los cuales egresó con el título de maestra normal. Le sigue la descripción de sus estudios superiores y su ingreso a la docencia terciaria, que se dio, como en otros casos referidos en estas páginas, en una dinámica de tipo lancasteriana, donde el profesor nóbel se forma, vertiginosamente y con profunda avidez, a la par de sus estudiantes. Susana recuerda su experiencia de jefa de carrera (del profesorado y del traductorado de francés) y, principalmente, su desempeño como vicerrectora, cargo que ejerció durante dos períodos (de 1993 a 2002). Al sopesar los logros y las dificultades de esos años, vuelve sobre uno de los episodios que los marcó: la sanción de la Ley Federal de Educación durante el primer mandato de Carlos Menem.

Diana Ardissonne es quien toma, luego, la palabra. En el marco de una entrevista con Magdalena Arnoux, ofrece una mirada retrospectiva sobre los treinta y un años en los cuales su vida profesional gravitó en el Lenguas Vivas. En su caso, su formación de grado y de posgrado se dio en otras casas de estudios (la Universidad de Buenos Aires y la Sorbona), lo cual le permitió tener, posiblemente, una mirada más distanciada de la institución, sensible a los clivajes que la atraviesan, aunque no reñida con un profundo afecto. Parte de la charla se detuvo en la pedagogía de la literatura, tanto en el Nivel Medio como superior, por ser este el campo en el que se desempeñó en un tramo importante de su carrera docente. También se refirió a los sucesivos roles que tuvo en la vida institucional: como miembro del Consejo Directivo, como co-redactora del primer Reglamento Orgánico y como primera regente del nivel superior, cargo que ejerció durante dos mandatos.

Es el turno, luego, de Estela Klett, quien dialoga con Mónica Vidal, colega y amiga de larga data, sobre su prestigiosa trayectoria. En estas páginas recuerda los orígenes de su vínculo con el idioma francés, sus

maestros (tanto en la pedagogía de las lenguas extranjeras como en los estudios del léxico contrastivo) y su experiencia en la elaboración de materiales didácticos y de manuales. También evoca su llegada al Lenguas, en 1992, en un momento en que la institución “buscaba una ruptura de los compartimentos estancos (cada materia era una entidad aislada)” y “se forjaba un camino hacia el aprendizaje de una oralidad más impregnada de formas coloquiales”. Además de volver sobre ese pasado, Estela reflexiona sobre el presente de la enseñanza del francés y de la formación de docentes de lengua extranjera. Rememora, a su vez, su gestión al frente del departamento de Lenguas Modernas de la UBA, donde trabajó durante treinta años y que constituye, con sus cursos de lectocomprensión, un ámbito laboral en el cual se han insertado a lo largo de los años los/las egresados/as del Lenguas.

El quinto testimonio es el de Graciela Gerendi -entrevistada por Laura Miñones-, quien fue profesora titular por concurso de Lengua Francesa I, Lengua Francesa IV y Metodología y Residencia en la carrera de Profesorado, desde mediados de los años 80 hasta su jubilación. Graciela recuerda muy vívidamente su formación en los años 70 (el rigor de la cursada en aquellos años) y el modo en que esta fue advertida por sus docentes franceses cuando viajó para completar su máster en la Universidad de Franche-Comté. Algunas de sus respuestas revisitan su experiencia como Jefa de carrera del Profesorado en Francés y como coordinadora del Departamento Medio de Aplicación en diferentes períodos y también describen un presente laboral muy activo, que incluye difusión de materiales didácticos en redes y cursos de formación para docentes en Niza, Francia, una experiencia que describe en el n°19 de *Lenguas Vivas*.

Béatrice Couteau, por su parte, le cuenta a Victoria Cozzo distintos episodios de su vida en el Lenguas, desde su ingreso como estudiante al Traductorado en francés (recién llegada de Francia, con una maestría en derecho bajo el brazo) hasta su activa participación actual -incluso jubilada- en la vida institucional. En los largos años en que enseñó Lengua o, como se la designó más adelante, Prácticas del lenguaje II y III, Béatrice fue testigo y parte actora de los cambios que se fueron dando en la currícula: el viraje hacia una perspectiva

de la enseñanza de la lengua-cultura más accional, y hacia el desarrollo de aprendizajes más integrados a través de una mayor articulación entre las materias y la implementación de proyectos. También tuvo un rol esencial y pionero en incorporar a escritores del mundo francófono en las lecturas e intereses de los estudiantes, un gesto que está en el origen de la creación del CEF (Centro de Estudios Francófonos), del que fue una de las fundadoras y sigue siendo uno de los miembros más activos. Béatrice es también la autora de las fotos de la portada.

La siguiente entrevista la hace Martín Barrangou a quien fue, por su dedicación y generosidad, un modelo del tipo de profesor que él quería ser. Se trata de Patricia Hernández, egresada del Joaquín V. González, y docente de la casa desde el año 1992 hasta fines de 2011. En sus respuestas, Patricia pondera la excelencia de la formación que recibió, la cual le permitió seguir estudios de posgrado en Francia en el campo de la lingüística: haciendo primero un DEA (*Diplôme d'Études Avancées*), después, gracias a la cooperación entre el Lenguas y la Universidad de Ruan, Normandía, un máster 2 y, posteriormente, un doctorado. Convencida de la importancia de que nuestros egresados prosigan con su formación y que se inicien rápidamente en el terreno de la investigación, se sumó con entusiasmo a la propuesta que le hiciera la rectora Isabel Bompert de coordinar las instancias de orientación, preinscripción y evaluación del programa de Máster 2 a distancia en Ciencias del Lenguaje. Sobre los desafíos y las estrategias puestas en práctica para que los/as maestrandos/as terminen sus estudios, también se expresó en estas páginas.

El último texto del departamento de francés escapa al formato de los anteriores. En él, Rosana Pasquale relata brevemente su trayectoria en el Lenguas Vivas como docente de una materia cuya designación, contenidos y abordajes fueron cambiando radicalmente con las sucesivas renovaciones del plan de estudios: “Civilización francesa” que devino “Cultura francesa y francófona” y, por último, “Perspectivas interculturales”. Pero ni ella ni su materia son el eje central de su texto. Rosana retoma parcialmente el que fue su tema de doctorado, los manuales contextualizados de francés hechos en Argentina y destinados a la escuela

secundaria de nuestro país, y rescata del olvido a docentes de la casa que, desde las primeras décadas del siglo XX, elaboraron con éxito este tipo de libros. La pionera es Teresa Carlevato, profesora y directora del Lenguas Vivas entre 1925 y 1926, con su *Cours de Langue Française*. Le sigue, a partir de los años cuarenta, el *Cours de Français* de Alicia Royer, también egresada y docente de la casa, que se convirtió en un verdadero clásico. Por la misma época, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, publican *Mon livre de Français* y *Mon livre de français pour les Écoles de Commerce* mientras que María del Carmen Cortese y Julie Anna Lang elaboran *Le français en Argentine*. La tradición prosigue en los años setenta con la publicación de *Prenez la parole*, en la que colaboran varios docentes del Lenguas, pero se va extinguiendo en los años ochenta con *Et voilà!* de Elba Arcioni y Sara Gabisson y *Trait d'union*, de un equipo integrado, entre otros, por Ana María Caro y Luis Vallejo, y, en los noventa, con *Au travail I, II III y IV* y *Tremplin pour le français I y II*, de Estela Klett y Aurelio Maudet, y de *Voies de lecture*, de Estela Klett y Mónica Vidal. Rosana Pasquale ofrece una reseña biográfica de las autoras menos conocidas y sitúa cada uno de estos manuales en relación con las orientaciones metodológicas imperantes en cada momento y con los avatares de la industria editorial argentina, cada vez más acechada por grupos transnacionales.

Comienza luego el recorrido por el departamento de inglés, en el cual se evoca, en primer término, la figura de la rectora María Elena Passeron. A partir de cuatro semblanzas realizadas por tres ex-alumnas -dos de las cuales, fueron también sus colegas- y una egresada que compartió con ella largas sesiones del Consejo directivo, se destaca el deslumbramiento que ejercía en sus estudiantes por el modo en que enseñaba a leer y a disfrutar de la literatura. También se rememora su compromiso institucional, que la llevó a ser, primero, rectora, en una gestión muy ponderada, y luego, incluso tras haberse jubilado, consejera docente o graduada. En ese rol, que ejercía con gran rigor, obraba muchas veces como memoria del Lenguas, con intervenciones que recordaban encrucijadas del pasado o complejidades prácticas que en su calidad de exrectora percibía rápidamente y que sugería cómo sortear.

El texto siguiente está firmado por otra ex-rectora, Lucila Gassó, cuyo vínculo con el Lenguas Vivas es particularmente íntimo. Aquí estudiaron su madre y su tía -esta última, también en el nivel superior, donde se desempeñó como docente. Ella, por su parte, transitó en la institución todas las etapas que van desde la escolaridad inicial hasta el rectorado. A través de su experiencia, Lucila recuerda parte de la evolución de la didáctica de las lenguas extranjeras, empezando por la enseñanza conductista, memorística y estructuralista, centrada en las culturas hegemónicas, que caracterizó su escolaridad temprana, hasta los abordajes más contemporáneos, que como docente y rectora buscó propiciar. También evoca los momentos en los que la historia del país y la de la institución anudaron con particular claridad: el retorno de la democracia, la redacción del reglamento orgánico, los concursos docentes, el atentado contra la embajada de Israel, la construcción del nuevo edificio, entre muchos otros. Resulta muy valiosa, también, la mirada retrospectiva sobre sus dos mandatos como rectora en los que indaga las complejidades del cargo para una institución como la nuestra y recuerda algunos logros de su gestión, llevada a cabo junto a Mora Pezzutti: la defensa de la laicidad, la introducción de la mixidad en la escuela primaria y secundaria, los nuevos laboratorios, producto de un acuerdo con Japón, los cambios en los planes de estudio, la creación del DECOED (el Departamento de Comunicación Educativa), de AENS (el Programa de Actividades de Extensión del Nivel Superior) y de los cursos de ELE (Español Lengua Extranjera), entre otras medidas.

Susana Gurovich es la autora del siguiente texto: un homenaje a la dos veces rectora Mora Pezzutti, fallecida tempranamente en 2004. El texto recuerda hasta qué punto las instituciones conservan su nivel y su prestigio gracias al empeño y al compromiso de quienes trabajan en ellas. Mora fue un ejemplo en ese punto: actuó siempre con total entrega y en función de sus convicciones en cuanto a la importancia de la formación docente y de la educación pública, a las cuales les imprimió, además, algunos rasgos de su personalidad creativa e inquieta, en la que se conjugaba un respeto solemne por la tradición y un fuerte entusiasmo por lo nuevo. Gurovich va nombrando y contextualizando algunos hitos de su gestión como la creación del

Profesorado de Inglés con Orientación para la enseñanza primaria y el Profesorado de Alemán con la misma orientación, el Profesorado de español como lengua segunda y extranjera (luego convertido en Especialización) y el diseño del Traductorado en portugués, cuyo Plan de estudios fue preparado por una comisión de especialistas (y que todavía espera su aprobación e implementación). También recuerda su voluntad de abrir el diálogo entre los institutos terciarios (cuyo consejo de rectores presidió) y las universidades nacionales, a través de distintas iniciativas, así como la promoción de estudios de posgrado de los egresados a través de la firma, durante su gestión, de acuerdos con las universidades de Londres, de Birmingham y de Ruan. Otro eje prioritario para ella fue abrir espacios de trabajo y de reflexión en los niveles primario y secundario, buscando darle a la “escuela de aplicación” el lugar central que -entendía- debía tener. Amante de las artes, promovió la actividad del Coro del Lenguas Vivas y de los talleres de teatro, que año a año brindaron representaciones en las distintas lenguas del nivel superior.

Siguen dos breves semblanzas a docentes muy recordadas en el departamento de inglés. Luis Giannera recuerda a Laura Campagnoli, profesora de Lengua inglesa II y III, de quien fue alumno, adscripto y, cuyas cátedras tomó tras su jubilación. La descripción que hace de sus clases coincide con la idea de “enseñanza poderosa” a la que aludíamos más arriba: su pasión contagiosa por el estudio de las palabras, su curiosidad por lo nuevo, su capacidad de aprovechar toda experiencia fortuita que se presentaba en el aula para transmitir un conocimiento motivado, enraizado en la experiencia compartida. Por otro lado, Elena Odriozola ofrece un retrato lleno de matices de una docente “polémica” y única, que marcó por décadas el Traductorado de Inglés. Se trata de Noemí Roseblatt, a quien define como una traductora “brillante, con una intuición única para la didáctica de la traducción”. Noemí exigía que sus estudiantes fueran capaces de deconstruir la lengua inglesa para lograr traducciones fluidas, “nunca serviles”. A ella se le deben dos innovaciones notables en la formación tales como la corrección conjunta en clase de traducción y la residencia como culminación de los estudios.

La siguiente entrevista registra una conversación entre Daniela Bentancur y quien fue una de sus maestras: Márgara Averbach, profesora de Traducción Literaria y coordinadora de residencia. Márgara cuenta su trayecto personal dentro del Lenguas: su sentirse inicialmente “sapo de otro pozo” y su paulatina aceptación de la institución gracias a docentes que la marcaron como María Elena Passeron y al vínculo, más adelante, con colegas y estudiantes. Recuerda su formación de traductora, bien distinta a la actual, y la elaboración de su propio método de enseñanza centrado en problemas y no en conceptos, así como sus criterios para elegir los autores que en cada instancia daba a traducir. También reflexiona sobre el modo en que, felizmente, el traductorado fue ofreciendo una formación específica, no calcada del profesorado, y menciona el que considera, con razón, uno de sus grandes aportes: la creación de la Residencia en traducción literaria, lo cual le dio a ese campo de la actividad profesional la entidad que le corresponde.

El segmento de la revista dedicado al departamento de inglés se cierra con la entrevista de Silvia Firmenich Montserrat a Susana Lezcano, quien fue su docente y “compañera” de jefatura cuando Silvia fue nombrada en el traductorado de inglés mientras Susana ejercía ese cargo en el profesorado. Susana rememora su paso como alumna por el Nivel Medio, y su formación en el exigente profesorado, que implicaba, además de los tiempos de cursada, largas horas diarias en la biblioteca dedicadas a los trabajos prácticos (en tiempos en los que Internet o incluso las fotocopias eran herramientas inexistentes). Se detiene luego en su desempeño profesional, tanto en el nivel terciario como en otras universidades (la UBA, la UCA, la UADE, por ejemplo). Su texto deja, igualmente, registro de los cambios que se fueron dando en la institución, desde “detalles” como el abandono del delantal blanco en la secundaria hasta la inauguración de la nueva sede del barrio de Pompeya.

Comienza luego el tramo dedicado a los “espacios transversales”. Lo inaugura Ana María Silva con su “Recorrido crítico por más de treinta años de desempeño profesional en el Lenguas Vivas”. En él rememora la fascinación que ejercía en ella, siendo niña, la institución, y la alegría con que se implicó, poco antes de

recibirse de licenciada en Ciencias de la Educación en la UBA, en una práctica profesional en el Lenguas para la materia “Observación y trabajo de campo II”. Esta experiencia fue iniciática para ella ya que le permitió ingresar a esa cátedra como ayudante y, al año siguiente, en 1987, convocada por la rectora Lucila Gassó, sumarse al equipo que acompañaría las reformas de los planes de estudio del Lenguas. Ana María recuerda con mucho detalle esa tarea: el análisis institucional que llevó a cabo, el tipo de intervención “no directiva” que se impuso, el modo en que estimuló a todos los actores institucionales a participar de este proceso tan complejo como fundamental. Su pluma análitica ofrece una descripción de la institución tal como era en aquellos años, con sus fortalezas y debilidades. Sigue, luego, un detalle minucioso de los avances en los que fue participando en los años subsiguientes a raíz de las demandas que advertía en la comunidad educativa: la actualización del área pedagógica con la incorporación de nuevas asignaturas, la creación de comisiones en el marco del Consejo Directivo, la puesta a punto de talleres para el “núcleo optativo”, el convenio con la UBA para el programa AENS 2, la promoción del Programa de investigación en el nivel superior, su rol como tutora institucional y la no menos importante creación de la Sala de Profesores, como un espacio de encuentro entre colegas.

En el texto siguiente, Gabriela Villalba y Sofía Ruiz analizan el compromiso decisivo y perdurable de Patricia Willson con el Lenguas Vivas y los efectos de este no solo puertas adentro sino en el campo de la traducción y sus estudios en Argentina. El trabajo postula, más precisamente, a Patricia como “un agente que influye programáticamente en la política académica de la institución para formar futuras generaciones de traductores responsables con lo social y lo colectivo” y que, al hacerlo, incide en forma decisiva en “la institucionalización de los estudios de traducción en Argentina y América Latina”. Para mostrar el alcance de estas palabras, las autoras recorren programas, testimonios e intervenciones bibliográficas en las que se expresa esta posición comprometida y vanguardista. Señalan cómo, tempranamente, ya en 2002, en el programa de la materia Traducción Literaria I aparecen presupuestos innovadores en cuanto al rol del traductor así como dispositivos pedagógicos originales como la

dinámica de taller, la “defensa” de las traducciones, la puesta en discusión de textos teóricos y variados ejercicios de metarreflexión. El campo de su intervención disciplinar también se advierte en los textos que se traducen, por su iniciativa, en la Residencia de traducción (no solo en el Traductorado de francés), que permiten la puesta en circulación de obras clave de la traductología hasta entonces poco difundidas en el país. También se destaca su influencia desde la revista *Lenguas Vivas* en cuya nueva etapa participa activamente con textos, reseñas y sugerencias consideradas centrales en la “institucionalización de los estudios de traducción” en Argentina. No menos importante resulta su rol en la renovación de los planes de estudio de los traductorados y en la creación del Traductorado en Portugués, en cuyo “perfil del egresado” se da un cambio de gran envergadura en relación con una tradición que hasta entonces ponderaba la perspectiva instrumental y valores como la “fidelidad” y la “corrección”. En este nuevo documento, se considera al traductor como un agente situado del campo cultural y se espera que adquiera rasgos tales como el compromiso, la creatividad, el espíritu crítico y la solidez conceptual. El texto se detiene igualmente en la creación del SPET, que sesiona por primera vez en septiembre de 2004. Se trata de un espacio “simultáneamente curricular y extracurricular”, que promueve la investigación, la elaboración de proyectos y el debate teórico, una iniciativa absolutamente pionera, cuya trascendencia extra-institucional fue también muy importante. En sintonía con esta voluntad de generar espacios y redes, Patricia diseña y dirige dos proyectos de investigación que tendrán continuidad en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA ligados a su empeño por visibilizar e historizar la traducción en la Argentina.

El tercer homenaje fue elaborado por Valeria Plou y Lucía Gala Corona Martínez hacia quienes consideran un maestro, alguien que marcó un antes y un después en su formación y vida académicas. Se trata de Jorge Medina, fallecido tempranamente, y creador del “Ateneo permanente de abordaje de problemas y conflictos de la práctica real de los docentes”. Jorge volcó en este espacio novedoso su formación como licenciado en Ciencias de la Educación (UBA) y como profesor de técnicas psicodramáticas con la idea de que en este ámbito lúdico, colectivo y protegido los docentes

podríamos expresar desde el cuerpo y la palabra las tensiones, ideologías y mandatos que la práctica entraña. Las autoras recuerdan su calidez, su sensibilidad para intervenir cuando lo consideraba adecuado y sus enseñanzas en pos de estimular en quienes ejercen esta profesión la creatividad, la integración del sentir y del pensar y la elaboración de un estilo propio, una poética propia, a la hora de enseñar.

En un texto igualmente emotivo, María Laura Ramos destaca a quien fue su amiga y colega: la muy querida y recordada Lucila Cordone. La semblanza registra cómo se fue anudando la amistad, cuyos inicios -como ocurre muchas veces en el *Lenguas*- fueron algo fortuitos, por una coincidencia de días y horarios en el dictado de las materias. María Laura va narrando el itinerario profesional de Lucila donde se entrecruzan dos prácticas que realizó con apasionamiento: la traducción literaria y la formación de traductores literarios. Ambas tareas eran objeto de una reflexión sensible y permanente de su parte que la llevó a pensar en profundidad qué entrenamiento, reflejos y costumbres debían desarrollar los/las estudiantes para alcanzar una pericia que les permitiera recrear con talento y profesionalismo distintas discursividades narrativas. Uno de los efectos de esta búsqueda fue la creación de un espacio que crece y se afianza año a año, y que hoy lleva su nombre: la Escuela de Otoño de Traducción Literaria. Este nuclea a lo largo de una semana en talleres simultáneos a traductores de cada uno de los cuatro traductorados en torno a un libro y a un autor que se traduce. Esta modalidad de trabajo intensa y colaborativa lleva convocadas a más de ciento cincuenta profesionales de todo el país, en quienes ha dejado una marca indeleble y grata. La semblanza recuerda también el compromiso de Lucila en otros espacios (la AATI, la Feria del Libro, el Consejo Directivo, etc.), siempre en favor de mejorar la formación y el reconocimiento de la tarea del traductor.

Los “Espacios transversales” concluyen con la entrevista a una colega particularmente querida y admirada por quienes conformamos actualmente el comité de redacción de la revista: Griselda Mársico. De esta colaboración se hacen cargo Gabriela Villalba y Sofía Ruiz, quienes vienen llevando a cabo desde hace tiempo una reflexión indispensable acerca del rol del

Lenguas Vivas y algunos de sus docentes en el campo de la traducción y de los estudios de traducción en la Argentina. Griselda relata su ingreso en el Profesorado de Alemán en 1991, sus estadías en Alemania y su incorporación al nivel superior como docente y tutora de traducción, tarea esta que ejerció desde que se inauguró la residencia hasta su jubilación. Pero si elegimos para ella esta sección es porque además de la pertenencia a este departamento específico, Griselda se desempeñó en otros ámbitos del Lenguas como el Consejo Directivo, en reiteradas ocasiones, el SPET, que co-coordinó a lo largo de diez años, y la *Revista Lenguas Vivas*, de la cual fue miembro del comité de redacción y editora. A través de sus respuestas, Griselda recuerda con su habitual claridad conceptual y convicción las modificaciones que se fueron dando en el departamento de alemán, algunas por iniciativa suya como la cuatrimestralización de las materias. En relación con su tarea docente, expresa las que fueron sus prioridades: promover la autonomía de trabajo de sus alumnos y la capacidad de posicionarse críticamente. Parte de la entrevista se detiene en su propia trayectoria como traductora y como docente de traducción, que coincide con fuertes cambios que se dieron en ese campo, en el cual incidió activamente (pensando y repensando el rol del traductor y su formación, generando espacios de investigación y de reflexión, tejiendo redes desde el SPET, y, en el último año, formando a jóvenes graduados para armar un archivo de traductores del Lenguas Vivas).

Es el turno, luego, el departamento de portugués, que se abre con la semblanza de quien fuera una de sus figuras pioneras. Se trata de Enriqueta Leoni, a quien Clarisa Rovira recuerda como una docente tan rigurosa como generosa. Egresada como Maestra Normal Nacional en 1950, Enriqueta guardó, más allá de sus estudios subsiguientes, rasgos que se pueden atribuir a esa formación: era metódica, organizada, justa, enérgica y tenía una total confianza en la importancia de la docencia ejercida en forma proba. Obtuvo su título de Profesora de Enseñanza Secundaria con especialidad en Portugués en 1958, en tiempos en que la carrera tenía muy pocos alumnos. Y siguió, desde entonces, formándose, investigando y participando en encuentros académicos vinculados con el área de educación y con los estudios lusófonos. El texto recorre su trayectoria

docente dentro y fuera del Lenguas, los premios que recibió por su labor y el recuerdo imborrable que dejó en sus estudiantes.

El siguiente homenaje evoca a José Luis Mendes D’Amaral, lector del Instituto Camões entre 1992 y 1997, año de su fallecimiento. El sentido texto, escrito por Nélide Sosa y Marcelo Canossa, describe a José Luis como alguien dotado de una suerte de encantamiento, un docente y gestor cultural que fascinaba, convocaba, reunía y generaba proyectos estimulantes y originales, cuyo recuerdo se reitera en varios de los testimonios de la revista. Había nacido en Guinea Bissau y, acaso por su fuerte apego a África, incentivó en el Lenguas la lectura y la visita de intelectuales y escritores lusoafricanos, además de autores portugueses contemporáneos de gran valía. Los años en los que ejerció su lectorado fueron particularmente efervescentes para el Profesorado en portugués: tras varias décadas con poquísimos alumnos, la reciente creación del Mercosur le inyectó una dosis de inédito entusiasmo a la carrera, que se llenó de estudiantes. Con profunda sensibilidad histórica, José Luis no incurrió en clivajes que alentaran a los alumnos a tener que definirse por una u otra variedad del idioma, o a privilegiar una cultura sobre la otra: impulsó, por el contrario, todo tipo de puentes y de encuentros. Son muy recordados, en ese sentido, la revista “Parecidos & Diferentes” así como los Encuentros internacionales de lengua portuguesa, en el marco de los cuales se organizaban las semanas de Brasil o de Portugal. Su partida inesperada generó un profundo dolor en quienes lo conocieron así como la certeza de que nunca llegó a irse del todo, de que aún está entre nosotros.

En tercer lugar, María Gabriela Gutiérrez, Marco Antonio Rodríguez y María José Silva Leite entrevistan a Patricia Franzoni, quien hubiera podido ingresar en la sección “Espacios transversales” si no fuera por el celo (y el cariño) con el que los colegas del Profesorado en portugués la reclamaron para sí. Además de haberse desempeñado como profesora de Metodología, Patricia fue regente del nivel superior, docente y coordinadora del programa ELE (Español Lengua Extranjera) y de la Especialización en ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera). También creó los “Coloquios del Nivel Superior”, que funcionaron entre 2004 y 2007 como

un lugar de encuentro entre colegas de distintos departamentos con el fin de intercambiar experiencias, formar equipos y generar proyectos institucionales o iniciativas de formación continua. La entrevista se inicia con una indagación acerca del rico y gozoso vínculo de Patricia con las lenguas extranjeras; con el gusto de “jugar a la maestra” (que dejó entrever desde temprano su vocación y su inclinación perenne por lo lúdico) y con el recuerdo de las instituciones y los/las docentes que la marcaron. También recorre su formación académica en la UBA, la Universidad de Campinas y la de San Pablo. Las preguntas la invitan, luego, a compartir su mirada sobre temas que han estado siempre en el corazón de sus intereses como la formación docente, la historia de los métodos y enfoques para la enseñanza de LE, el diseño curricular, los certificados que acreditan el nivel de lengua, el trabajo sobre la oralidad y la escritura, las escuelas plurilingües y también el hiato que aún existe entre la investigación y la docencia, en desmedro de esta última. El texto, tan interesante y exhaustivo como ameno de leer, concluye con el testimonio de numerosos/as ex-alumnos/as, colegas y directivos/as, que trabajaron con Patricia y recuerdan su compromiso, la originalidad de sus propuestas y su inquebrantable amor por las lenguas y la educación.

Le sigue otra entrevista: la de Martha Amaya a Olga Regueira. Su testimonio relata primero su vínculo con la lengua portuguesa, en el que se cifran -como suele ocurrir- experiencias personales e institucionales. En su caso, su apego a la lengua nació en un viaje con su padre a Río de Janeiro y se afianzó con un curso de tres años en el Club Portugués antes de ingresar, sin demasiada expectativa, en el *Lenguas Vivas*. Sin embargo, el ambiente familiar que imperaba en esos años, la exigencia y la singularidad de algunas docentes (Gloria Areias, Enriqueta Leoni, Ángela Leiva...) la fueron atrapaando hasta convencerla de que ese era un camino posible en la vida profesional. Olga cuenta sus inicios como docente del nivel superior para la materia Gramática, a las que se sumaron, más adelante, Lengua III, IV y Estructuras Comparadas. También los cambios que se fueron dando en el profesorado en portugués, cuyo corolario fue una mayor profesionalización del perfil del egresado. Por otra parte, su activa participación en el Consejo Directivo a lo largo de los años le permite medir la importancia de este órgano, así como

las restricciones que, desde el gobierno de la ciudad, le fueron imponiendo y que cercenaron su poder de decisión sobre la vida institucional. Olga recuerda con entusiasmo su trabajo en la revista *Lenguas Vivas* y, con particular emoción, el Suplemento número 6 que se llamó *El portugués en el Lenguas Vivas*, del cual fue co-editora y cuya lectura recomendamos. Defensora acérrima de la educación pública, lamenta que el portugués no haya ingresado (¿todavía?) como lengua de estudio en la escuela primaria y secundaria, con todas las consecuencias (políticas e institucionales) que eso ha traído.

El siguiente testimonio tiene también la forma de una entrevista, realizada, esta vez, por Gonzalo Basualdo a Carlos Luis, docente de Gramática y de Análisis del Discurso entre los años 1993 y 2008. El suyo es un recorrido atípico y profundamente original. Se formó como profesor de Letras en la UBA en tiempos en que la carrera tenía una fuerte impronta filológica y le daba un peso grande a las lenguas clásicas. Carlos tuvo también una formación gramatical particularmente sólida bajo la guía de Ofelia Kovacci, en cuya cátedra enseñó algunos años. Hizo luego estudios de posgrado en Brasil y en Alemania, que lo acercaron al análisis del discurso y, a su regreso a la Argentina, se inclinó por la historia de las ideas lingüísticas, a cuya investigación se dedicó en el Instituto de Lingüística de la UBA. Al ingresar al *Lenguas Vivas*, hizo una síntesis de estos saberes enseñando la gramática del portugués con una nomenclatura ligada a los estudios de la lengua castellana, más cercana al metalenguaje que ya manejaban los estudiantes y que resultaba, al menos en ese entonces, más precisa o “científica”. En paralelo, por inclinación personal, fue estudiando la discursividad poética, donde todos estos saberes encuentran, tal vez, su mayor alcance y su límite. Estas reflexiones dieron origen al libro *La poesía y los poetas* (2023), cuya reseña será publicada en el número 20 de la revista *Lenguas Vivas*.

La sección dedicada al portugués concluye con el dossier *35 años del Camões IP en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”*, coordinado por el lector João Ribeirete. El artículo está dividido en dos partes. En la primera se van reseñando, cronológicamente, los hechos clave que marcaron la presencia en el *Lenguas*

Vivas del ICALP – Instituto de Cultura y Lengua Portuguesa, hoy Instituto Camões –: el acuerdo primigenio del año 1988, la llegada sucesiva de ocho lectores, que permanecieron en lapsos de tiempo cercanos a los cinco años, los eventos científicos y culturales que se organizaron, las visitas de escritores, la puesta en funcionamiento de una biblioteca que tiene hoy cerca de 4000 libros, el convertirse en un centro evaluador de los exámenes del CAPLE-FLUL (*Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa*), la implementación de talleres de lectura y de teatro, entre muchos otros eventos. En un segundo momento, denominado “En primera persona”, se ofrece una reseña biográfica de cada lector en la cual se señalan sus estudios y su trayectoria profesional, antes y después del Lenguas, y se brindan, luego, testimonios en primera persona, muchas veces en portugués, en los cuales cada uno/a expresa lo que significó para ellos/ellas su paso por Argentina, su mirada sobre el Lenguas Vivas (su ambiente, su dinámica, su nivel académico...) o algunas de las iniciativas pedagógicas y culturales que llevaron a cabo estando aquí. Un atractivo suplementario de estos relatos es que permiten recordar algunos hechos centrales de la Argentina reciente a través de una mirada que los fijó con la intensidad de cada momento histórico: la hiperinflación, la convertibilidad, la crisis del 2001... Los lectores que forman parte de este dossier son Maria Margarida de Matos Sequeira Berberan e Santos (lectora entre 1988 y 1991, José Luís Mendes D’Amaral (1992-1997), Rui Vicente de Azevedo (1997-2002), Marta Vieira Pires (2002-2007), Sónia Cristina Días Mendes (2007-2012), Irma Aurelia González (2012-2017), João Ribeirete (2017-2023) y Isabel Gaspar (llegada en 2023).

Comienza, entonces, el último tramo del Suplemento de la revista, dedicado al departamento de alemán, de cuya creación se celebraron, en 2023, cuarenta años. El texto inaugural es, justamente, el discurso que Roberto Bein, su “alma pater”, leyó en ocasión de esa celebración. Con su habitual rigor, compromiso y sentido del humor, Roberto contextualiza este gesto político-lingüístico en el marco de la tradición del normalismo argentino con orientación en lenguas extranjeras iniciado, en forma pionera, a comienzos del siglo XX. Se detiene luego en la situación específica de la

enseñanza del alemán en nuestro país, que pasó por diferentes estadios: una presencia esporádica en algunos colegios nacionales del siglo XIX y, más adelante, casi exclusivamente, en instituciones privadas, universidades, cursos de extensión o en colegios técnicos. Se calcula que hubo cerca de ciento setenta escuelas alemanas antes de la Segunda Guerra Mundial, de las cuales quedaron solo algunas tras la guerra y la expropiación de que fueron objeto por el ingreso tardío de Argentina a la contienda. En materia de formación docente, solo la Universidad Nacional de Córdoba ofrecía entonces la posibilidad de realizar este tipo de estudios hasta que, a instancias de un grupo de docentes, se sumó, en 1959 el Seminario Pedagógico alemán, destinado a suplir las necesidades de las escuelas primarias de esa colectividad. Roberto se detiene luego en un contexto más acotado, el de la situación del país y del propio Lenguas Vivas en 1983, año en que se funda el departamento. Resultan decisivas, desde luego, la vuelta de la democracia, la recuperación del Reglamento Orgánico y la posibilidad del autogobierno. Según señala, al principio, previsiblemente, el profesorado funcionó con profesores “prestados” del Goethe Institut o de escuelas alemanas, pero paulatinamente fue profesionalizándose: pasó de tres a cuatro años y empezó a tener sus propios egresados/as, algunos/as de los/las se convirtieron más adelante en docentes del nivel terciario. A partir de entonces vivió las mismas vicisitudes que toda la institución; por nombrar solo algunas: el atentado contra la embajada de Israel, el traspaso de Nación a Ciudad, la intervención, etc. Al mismo tiempo, fue integrándose más y más a la vida política y académica del Lenguas con fuerte presencia en el Consejo Directivo, en la regencia, en la revista y a través de propuestas pedagógicas innovadoras que otros departamentos fueron incorporando como el dictado de la materia “Traductología” en el Traductorado de alemán, creado en 1995, la inclusión de lenguas castellanas en el profesorado y en el examen de ingreso, la creación de un doble título, entre muchísimas otras. Esta historización, tan precisa como necesaria, concluye con una reflexión acerca de las perspectivas para la enseñanza del alemán en Buenos Aires. Roberto lamenta que no se haya incorporado la oferta de este idioma en las escuelas plurilingües de CABA, recomienda que se la promueva como una de las posibles terceras lenguas después del inglés y llama la atención

sobre los desafíos que traen las modificaciones vertiginosas en las tecnologías de la palabra.

Como corolario natural de este texto de presentación del departamento, Martina Fernández Polcuch y Silvina Rotemberg entrevistan a Roberto Bein y lo invitan a volver sobre sus pasos para recordar, ya en primera persona, algunos hitos de los treinta años pasados en el Lenguas Vivas. Roberto relata su primer contacto con la institución, las materias que fue dictando, el vínculo y la dinámica que se daba con los lectores del DAAD y el modo en que se fue involucrando en la vida institucional (en la Comisión de Revisión del Plan de Estudios, como jefe de carrera, como miembro del Consejo Directivo o como Regente, entre otros espacios). Si bien tenía, a la par de esta inserción institucional, una muy destacada presencia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Roberto dice haberse “contagiado tempranamente el espíritu del Lenguas”, en el sentido de tener conciencia y estar orgulloso de pertenecer a una institución pionera en la formación de profesionales en lenguas extranjeras. Como experto en políticas lingüísticas, analiza las iniciativas que impulsó para contribuir a la continuidad de la enseñanza del alemán en Argentina, a la formación de traductores de ese idioma, y a los mecanismos para incentivar que las distintas lenguas extranjeras y las amerindias tuvieran un lugar en la currícula escolar junto con la convicción de que en el marco del Mercosur era importante darle lugar al portugués. También señala como uno de sus objetivos más firmes la voluntad de que los estudiantes tomaran conciencia de su lugar de agentes en relación con las políticas lingüísticas del país: en el caso de los futuros profesores, por las lenguas y variedades que privilegiaban y la modalidad de transmitirlos; en el caso de los traductores/as, por la variedad meta que escogieran como válida y que contribuyeran, de este modo, a legitimar, entre otros aspectos. Finalmente, Roberto reflexiona sobre el fuerte vínculo entre docencia e investigación, en la medida en que su trabajo en el Lenguas fue el punto de partida de uno de sus proyectos más valiosos sobre la política lingüística argentina con respecto a las lenguas extranjeras.

En tercer lugar, Carolina Schäfer hace una semblanza de su colega Úrsula Stamer, quien enseñó en el Lenguas Vivas durante 15 años las materias Lengua

Alemana IV y V y Literatura Infantil y Juvenil. Su formación es representativa de los trayectos educativos referidos más arriba: aprendió la lengua en su casa, fue a un colegio alemán y, no existiendo aún el profesorado, comenzó a dar clases con ese único bagaje desde el año 1977 en la Deutsche Schule Quilmes. Sin embargo, tan pronto existió la posibilidad de iniciar estudios superiores formales en el LV, lo hizo, ya adulta y madre de familia, con gran esfuerzo y sacrificio. En sus estudiantes dejó la impresión de que había “un antes y un después de Úrsula”, entre otros motivos, por su coherencia, su compromiso, el gesto de estar siempre actualizada y por enseñar con su ejemplo que “nunca hay que hacer las cosas a medias”.

Sigue, luego, una muy simpática entrevista a Gerhard Kakuschky, asesor pedagógico de la ZfA, la central de Escolaridad Alemana en el Exterior, desde 1999 hasta 2003. “Kaku”, como lo llamaban cariñosamente sus alumnos, le cuenta a Vanina Enz los motivos que lo impulsaron a postularse para venir a Buenos Aires a una edad en que otros esperan apaciblemente la jubilación. Aquí dictó las materias Metodología I y III, Informática de la enseñanza y se hizo cargo de las prácticas. Entre los logros que destaca, está el haber integrado tempranamente las prácticas docentes al dictado de las metodologías, algo que entonces se hacía recién en el último año (tanto en el departamento de alemán como en los otros). También subraya el hecho de que en cuatro años se duplicó la cantidad de estudiantes, que pasaron de ser veintiocho a ser cincuenta y ocho. Quince de ellos, además, recibieron unas becas que acababan de ser creadas. Finalmente, su paso por el Lenguas coincidió con la renovación completa del mobiliario de la biblioteca de alemán, con recursos de la República Federal de Alemania (y con la fuerza muscular de Uwe Schoor y la suya). A su vez, como su puesto de lector lo obligaba a dictar clases y a asesorar a otras instituciones además del Lenguas, pudo conocer de cerca la Comunidad de Trabajo de Asociaciones Escolares Argentino Alemanas (AGDS), el Instituto de Formación Docente de las Colonias Menonitas en Filadelfia, Paraguay, el Instituto de formación docente Wilhelm von Humboldt en Santiago de Chile (hoy Escuela de Pedagogías en Alemán) y el Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) en Ivoti, Brasil. Otro aspecto interesante que Gerhard destaca es la

posibilidad que le dio este cargo de entablar vínculos con compatriotas de la ex-RDA, algo que no hubiera podido ocurrir en Alemania, donde los efectos de la caída del muro de Berlín se hacían sentir, a escala de la población, con cierta morosidad. Y también, claro, el relacionarse con catedráticos/as de su país invitados/as para las jornadas académicas, algo que no suele ocurrir en Europa donde la función docente está más estratificada.

Vienen, luego, los tres últimos testimonios. El primero de ellos es una entrevista a Mónica Hedrich, realizada por Florencia Iglesias y Tatiana Schaedler. Mónica dictó en el Lenguas, a lo largo de veinte años, Gramática Alemana II, Lengua Alemana IV, Literatura Infantil y Juvenil, Taller de Narración Oral y Producción de Materiales en distintos soportes en el Profesorado; y en el Traductorado, Gramática Alemana I, Gramática Alemana II, Lengua Alemana I y Lengua Alemana II. Las preguntas que Florencia y Tatiana le van haciendo apuntan a reconstruir cómo era el Lenguas que conoció, cómo fue cambiando a lo largo de los años, pero también, cómo fue organizando sus asignaturas, cómo encaró su dictado, qué tipo de saberes buscó transmitir a los/las estudiantes y los objetivos que fue priorizando. Sus respuestas parecen confirmar la idea enunciada en la introducción: el modo divertido y dinámico que tenía de enseñar. Mónica se refiere, insistentemente, al “disfrute en la adquisición de los conocimientos”, al “aprendizaje colaborativo”, el hacer lugar a “nuestras emociones, sentimientos y sentidos” y “permitirnos jugar”.

Carolina Schäfer dialoga, luego, con Beatriz Spitta, a quien caracteriza como una docente “exigente y versátil”. Beatriz se detiene primero en su formación, a caballo entre la lengua alemana y el arte. Además de haber estudiado en el Seminario Pedagógico alemán y en el Profesorado en Alemán del Lenguas, recién inaugurado, Beatriz se formó en Educación rítmica, en Múnich, y enseñó muchos años en la Escuela Nacional de Danzas. Aquí dictó las materias Lengua Alemana, Música y Dicción, en las cuales, sobre todo en las últimas dos, hizo uso de ejercicios relacionados con el movimiento y el sonido que había desarrollado en su otro ámbito laboral. Sus respuestas van pintando el Lenguas que conoció a través del tiempo: la población

estudiantil, inicialmente compuesta por alumnos/as cuya lengua materna era el alemán y para quienes había que encontrarle la vuelta al programa, que se volvieron, progresivamente, minoritarios/as; la posibilidad de viajar gracias a becas, que luego fueron mermando; la carencia de material pedagógico, que se suplió abundantemente con los años... Algo no cambió, según señala: el clima de amabilidad y compañerismo que se vivía, “donde todos ponían su esfuerzo”.

Finalmente, Carolina Schäfer entrevista a Rayén Braun, colega recientemente jubilada. Rayén desanda el tiempo atrás y vuelve a los años 80, cuando llegó de su Mendoza natal. Cuenta que ingresó por poco tiempo al Seminario Pedagógico alemán y al Traductorado Público de la UBA y, sin demasiada convicción (porque su ambición era ser intérprete), al Lenguas Vivas. Con notable vividez y detalle, va describiendo cómo era la institución en ese entonces: desde lo edilicio (ya que no existía el edificio nuevo y la distribución de los espacios era bien distinta) y desde lo académico (el entusiasmo y compromiso de los docentes que suplían, en parte, la ausencia de materiales y herramientas didácticas...). Rayén rememora, luego, su ingreso como docente en el nivel superior, unos diez años después de haberse recibido. Primero enseña Fonética 2 y, luego, Lengua 1, Fonética 1 y 3, y Elementos de Terminología. Su modo de enseñar fue variando con el tiempo, “se fue aflojando” (dirá ella). Si bien la teoría conserva su espacio, ella le fue dando cada vez más lugar a la práctica y, gracias a su formación actoral, fue sumando a la clase la presencia del cuerpo, el juego, el trabajo sobre los matices y las intenciones en la lectura de los textos. Rayén caracteriza al Lenguas como “un lugar de aprendizaje constante” y destaca el ambiente cálido, familiar y acogedor que siempre tuvo, así como la solidaridad y el compromiso de los jefes de carrera. Cuenta, por ejemplo, que Griselda Mársico la acompañó codo a codo durante el primer cuatrimestre que dictó Elementos de Terminología. Sus estudiantes y colegas la recuerdan a ella, por su parte, como una docente infinitamente generosa, creativa e innovadora, siempre en busca de materiales atractivos para sus clases. Y también como alguien con salidas payasescas que a todos hacían reír.

Esperamos que la lectura de este Suplemento, a pesar de sus lagunas y ausencias, permita dimensionar la importancia de los sujetos en el devenir de las instituciones y el peso de la historia (nacional, educativa, de las ideas lingüísticas...) en el abanico de los posibles desafíos que cada coyuntura nos ofrece. Las trayectorias individuales y colectivas se entrecruzan y, si el Lenguas Vivas nos marca como docentes y como personas, también la institución se va nutriendo de nuestros esfuerzos, proyectos, disputas, extravagancias... Las

voces que se dejan oír en estas páginas recuerdan la envergadura profundamente humana de este Lenguas orgulloso y resiliente, que festeja sus primeros 120 años como institución pionera del normalismo argentino especializada en formar profesionales en lenguas extranjeras. Queremos que este gesto de homenaje y de memoria continúe, e invitamos a la comunidad educativa a sugerir nuevos nombres para ir recuperando sus historias y testimonios en los números por venir.

Magdalena Arnoux
Editora

Una rectora convencida y una maestra enamorada de una profesión que deja huella

Isabel Bompét

Cuarenta y dos años de la vida de Isabel Bompét transcurrieron en el Lenguas Vivas: como estudiante del Profesorado de Francés, como docente y luego directora del Nivel Medio, como profesora de la materia “Metodología”, antesala de nuestra salida a la vida profesional, y finalmente como rectora. Su claridad conceptual, su generosidad al recordar y transmitir su experiencia, su reflexividad, su justo equilibrio entre manifestar empatía y agudizar la exigencia, su apasionamiento por una tarea que disfrutó en todas sus aristas se dejan escuchar en estas páginas que compartió con el Suplemento Lenguas Vivas. Quienes fuimos sus estudiantes y, más tarde, sus colegas guardamos huella de esa energía, esa entrega y esa escucha, que sus palabras, felizmente, actualizan.¹

Nací en una familia cuya rama paterna era de origen francés. Mis abuelos habían fallecido y mi padre, que murió cuando yo tenía un año, había dejado el mandato de que sus hijas siguiéramos educándonos en esa lengua y esa cultura. Hice toda mi escolaridad en un colegio de hermanas francesas (La Asunción –*Externat de L’Assomption*–), con las cuales la lengua de comunicación fuera de la clase era el francés, además de tener una importante carga horaria de materias en esa lengua. Sin ser estrictamente bilingüe, es lo que hoy llamaríamos “intensificación en...”.

Junto con el secundario, terminé los estudios en la Alliance Française y al año siguiente, en 1971, ingresé al Profesorado.

Debo reconocer que no lo hice con demasiado entusiasmo: lo elegí atraída por la idea de una profesión con una salida laboral segura que, además, permitía cierta flexibilidad en términos de horarios, dedicación, etc. Todo acorde con la perspectiva predominante de la época, en la que muchas mujeres priorizábamos la cuestión familiar (y sobre todo la maternidad) por encima de la profesional.

Egresé del Profesorado en 1975, luego de cuatro años de cursada. Recuerdo una formación muy enciclopedista, con una enorme exigencia académica y evaluaciones muy rigurosas. Esa formación me fue muy útil para tener un conocimiento profundo de la lengua y la cultura francesas, pero no favoreció el desarrollo de competencias que, con el tiempo se revelaron como imprescindibles para cualquier tarea: la profundización de la reflexión, la flexibilidad de estructuras cognitivas que favorecieran el aprendizaje, la construcción de criterios que permitan adecuar procesos en función del avance en las teorías de gestión de la enseñanza y el aprendizaje. Esos procesos se desarrollaron posteriormente, a medida que avanzaba en mi desarrollo profesional.

Paradójicamente, los docentes que más me marcaron fueron aquellos que le dieron a mi formación una impronta que me ayudó a enfrentar los primeros años de ejercicio profesional, pero de la que me alejé muy rápidamente a medida que iba incorporando nuevas teorías del aprendizaje. El pasaje del estructuralismo y el conductismo al constructivismo, sumado a la incorporación al debate de diversas teorías que influyen fuertemente en los procesos de aprendizaje más en

1 Esta breve presentación fue escrita por Magdalena Arnoux.

general, fue en un principio difícil de implementar en la práctica para aquellos que teníamos muy arraigadas determinadas formas de hacer. Cierta intuición, favorecida por el placer que me dio siempre el contacto con los alumnos y el acompañamiento de sus procesos de aprendizaje, me llevó a poner en práctica algunos conceptos que hoy en día son insoslayables en el aula: el respeto a las individualidades y a las diferentes formas de aprender, la gestión de las emociones, la empatía, el liderazgo.

Primeras experiencias docentes

Me inicié en la docencia el mismo año de mi egreso del Profesorado, primero en una escuela privada e inmediatamente en el nivel secundario del Lenguas. Al año siguiente, me sumé como Ayudante de Trabajos Prácticos en la cátedra de Metodología. Era un ámbito familiar: mi lugar de formación teórica y práctica (una institución cuyas reglas e idiosincrasia conocía), mis colegas eran pares o exprofesores del profesorado... No experimenté la frustración de muchos docentes noveles ante la diferencia entre lo estudiado y la realidad (problema que hoy comienza a abordarse, felizmente, en diversos programas de formación y acompañamiento).

Pero no pude evitar en esa primera etapa cierta inseguridad natural, sobre todo en el Profesorado, donde la mayor parte de los estudiantes me superaban en edad. Y la forma de paliar esa inseguridad fue, durante los primeros años, un sesgo algo autoritario –que por otra parte había predominado en mi formación, sobre todo en Metodología y Práctica de la Enseñanza—, que con los años y la experiencia fue mutando en una actitud de acompañamiento y comprensión de las dificultades de los/las alumnos/as y estudiantes, pero manteniendo siempre la exigencia respecto de los objetivos de cada nivel.

Docencia en el Lenguas–Nivel Medio

Disfruté enormemente el trabajo en el aula: compartir con mis alumnos el placer del descubrimiento del conocimiento, sorprenderlos con actividades motivadoras, acompañarlos en sus reflexiones y en la construcción de sus hipótesis, alegrarme con ellos de sus

logros y, por sobre todas las cosas, disfrutar de la construcción de ese vínculo de respeto y afecto que siempre reivindicué como indispensable en la relación profesor-alumno/a.

Los años '90 marcaron un quiebre en nuestra práctica: los ya insoslayables cambios de paradigma que el enfoque comunicativo trajo en la concepción de la adquisición-aprendizaje de la LE nos pusieron frente al desafío de un rediseño radical de las prácticas y de la evaluación. En el nivel secundario, en el que me desempeñé además como Jefa de Departamento durante varios años, conformamos un equipo de trabajo muy cohesionado. Las reuniones de departamento eran verdaderos encuentros de pensamiento creativo en los que se planificaba en conjunto desde 1^{er} grado hasta 5^o año, se proponían actividades y modos de evaluación coherentes con los objetivos planteados, se discutía (en el sentido francés del término), se proponían nuevas experiencias y se evaluaban luego sus resultados. Era la época en la que F. Debyser anunciaba la muerte del manual: la coherencia metodológica que organizaba a la didáctica de las lenguas había entrado en crisis, el eclecticismo metodológico se imponía y el manual como único recurso pedagógico era cuestionado. Esto constituía en cierto modo un llamado a los profesores a desarrollar una “creatividad metodológica” y una invitación a hacer, deshacer, rehacer en la preparación y la práctica de todas y cada una de sus clases.

Esta manera de trabajar no podía durar en el tiempo y fue así que la aparición del manual Archipel marcó un hito a partir del cual nos reencontramos con una coherencia entre un marco teórico, una práctica didáctica y un discurso didactológico.

La Jefatura de Departamento fue de los trabajos más gratificantes de mi carrera; implicó un verdadero trabajo de equipo que dio resultados auspiciosos de los que daban cuenta las evaluaciones tanto formales como informales (intercambios presenciales y/o epistolares con alumnos francohablantes, algún viaje grupal a Francia, interacciones con profesores franceses, etc.) de nuestros/as alumnos/as. Esos resultados –muy visibles inclusive en los/las alumnos/as que solo tenían francés como 2^a lengua en 4^o y 5^o año– lograron que el aprendizaje del francés en el Lenguas Vivas fuera visto

como una ventaja, ya que el aprendizaje del inglés (en la escuela o fuera de ella) se daba por descontado.

Docencia en el Lenguas–Nivel Superior

Ingresé como docente en el Nivel Superior demasiado temprano: había egresado del Profesorado hacía apenas un año y Elvina de Barrio, mi profesora de Metodología y Práctica de la Enseñanza me propuso como su Ayudante de cátedra con el objetivo de formarme para reemplazarla cuando ella se retirase. Era una apuesta arriesgada de su parte y no le fue fácil convencer a la entonces Rectora, Martha V. de Burbridge, de que la aceptara.

La Prof. de Barrio se hizo cargo de profundizar mi formación de modo que, llegado el momento, yo contara con las herramientas necesarias para la tarea que iba a enfrentar. El conductismo en la enseñanza del FLE estaba en su apogeo, la lingüística aplicada era el marco de referencia y el método estructuro-global audiovisual (SGAV), caracterizado entre otras cuestiones por un desarrollo y rutinas muy rígidos (estímulo, respuesta, refuerzo), predominaba.

Me hice cargo de la cátedra de Metodología y Práctica de la Enseñanza de 1976 a 1983. Heredé de la Prof. de Barrio la exigencia en la elaboración de los planes de clase, que, por las características de la metodología utilizada, eran muy estructurados.

En 1989, el LV volvió a implementar concursos de antecedentes y oposición (procedimiento nada habitual en otros IFD); concursé y retomé como titular la cátedra que mantuve hasta ser elegida Rectora en 2008.

Fue una época de enormes desafíos: la rigidez y la repetición que la metodología SGAV imponía en la práctica fueron barridas a partir de los '90 por la irrupción del enfoque comunicativo; de la influencia monolítica de la lingüística aplicada se pasó a una diversificación de teorías de referencia: filosofía del lenguaje, lingüística de la enunciación y del discurso, análisis textual, sociolingüística, análisis conversacional, psicología cognitiva... Se impone el respeto de las estrategias individuales de aprendizaje, lo que conlleva revisar todas las prácticas pedagógicas y, en consecuencia,

los materiales a utilizar. El eclecticismo es el camino a seguir, pero... ¿cómo? ¿Cómo preparar con tiempo y reflexión suficientes materiales flexibles, actividades multipropósito, proyectos atractivos cuando hablamos de hasta diez cursos por docente? ¿Cómo formar a esos futuros docentes en tiempos de incertidumbre pedagógica a los que un especialista en didáctica del FLE caracterizó como “de arenas movedizas”?

De a poco, el panorama se fue aclarando. Recuerdo en particular un *stage* animado en 1993 por Ginette Barbé y Jeaninne Courtilon (autoras del fundante Archipel, pionero de este enfoque en FLE), que nos puso inmediatamente a trabajar con total convicción en un replanteo del examen de ingreso a las carreras de nivel superior y una revisión de los planes, en momentos en que aún gozábamos de cierta autonomía para esas decisiones.

Archipel, con su propuesta clara y flexible fue, como dije anteriormente, el primer escalón sobre el que hacer pie para seguir avanzando. La publicación en 2001 del “Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación” fue otro hito que homologó las propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Así, el aprendizaje por tareas que estaba ya instalado en la didáctica del Inglés como LE, se adoptó también en la del FLE, materializada en un primer término en manuales como Rond-Point (2007).

En este escenario, la preparación de los planes de clase era, a mi parecer, una instancia de enorme importancia: era el terreno firme sobre el que apoyarse; su elaboración obligaba al practicante a una búsqueda exhaustiva y a una reflexión profunda sobre el material a elegir, las actividades para proponer y las secuencias de cada unidad pedagógica. Como afirma Carlos Matus, la planificación es libertad, permite crear un futuro comprendiendo los contextos y, así, favorecer la toma de decisiones ante los imprevistos. Al corregir estos planes, intenté siempre formular preguntas o hacer sugerencias que motivaran la reflexión en lugar de utilizar fórmulas de evaluación cerradas.

La observación de clases y la devolución posterior era quizá el momento culminante de cada una de las

etapas de este proceso. Intenté siempre observar a cada uno de mis practicantes lo más frecuentemente posible de manera de construir un diálogo continuo, en la certeza de que los tiempos de formación eran muy cortos y que la profundidad de esos diálogos era indispensable para lograr los objetivos de la cátedra. Sé que en un principio las observaciones eran vividas por los/las practicantes como momentos de estrés; con el tiempo comprendí que el tipo de acompañamiento también influía fuertemente en la formación de esos/as futuros/as docentes.

Mientras tanto, ¿qué sucedía con nuestra formación, la de los formadores de formadores? Como en todas las disciplinas, la actualización permanente era una exigencia insoslayable, más aún luego del pasaje de la “comodidad” de una metodología rutinaria y repetitiva a enfoques flexibles que requerían mayor conceptualización, reflexión y creatividad. Sin embargo, estas instancias de formación no abundaban: por un lado, los egresados del nivel terciario no teníamos hasta el momento la posibilidad de realizar posgrados en la Universidad (lo que se modificó con la reforma del Art. 39 bis de la Ley de Educación Superior); por otro, la situación familiar de muchos/as de nosotros/as (trabajo *full time*, hijos pequeños, etc.) no nos permitía encarar una carrera universitaria que pudiera enriquecer la formación.

Afortunadamente, la asociación entre la Embajada de Francia en Argentina, la Universidad de Buenos Aires en algunos casos y el LV permitieron la realización en nuestro país de numerosos *stages* intensivos a cargo de especialistas franceses de distintas disciplinas. Solo por nombrar algunos, tuvimos la suerte de formarnos con H. Besse, F. Debyser, L. Porcher, R. Porquier, S. Moirand, E. Guimbretière, M. Charolles, D. Coste, C. Kerbrat-Orecchioni, G. Barbé, J. Courtillon, O. Challe, J. P. Bronckart... (y siguen los nombres).

En 1998, obtuve una beca para Formadores de Formadores en la Université de Caen, Francia. Y finalmente en el año 2000, gracias a la genial iniciativa de la entonces Rectora Mora Pezzutti y a las gestiones de la Vicerrectora Susana Gurovich, se implementó un convenio entre el Lenguas Vivas y la Universidad de Rouen para que los profesores pudiéramos realizar un D.E.A.

(luego Master II) en *Sciences du Langage*. Esa fue para mí la oportunidad de formalizar en un trabajo académico los conocimientos y la experiencia adquiridos en los años de trabajo en la cátedra, los numerosos *stages*, las incesantes lecturas y los intercambios con otros docentes argentinos y extranjeros.

Dirección del Nivel Medio

En febrero de 2003, la entonces Rectora Ma. Teresa C. de Davis, me convocó para ofrecerme la Dirección del Nivel Medio: la Directora Norma Dentone acababa de jubilarse y la Vicedirectora estaba con licencia por enfermedad. Es importante aclarar que, hasta ese momento, el LV se había regido por su Reglamento Orgánico, que establecía que los/las directores/as del Nivel Medio debían ser los profesores de lengua extranjera con mayor antigüedad en el nivel. Esta norma venía siendo cuestionada por docentes de otras asignaturas con el argumento de que contradecía al Estatuto del Docente, en el que se establecía el acceso a los cargos de Dirección por concurso de antecedentes (puntaje en este caso) y oposición sustanciados por el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires. El Instituto siguió sosteniendo su posición respecto de la preponderancia de su Reglamento Orgánico por tratarse de un Instituto Superior de Formación Docente (ISDF) y me designó como directora.

Tomé el cargo con una enorme motivación: tenía un afecto especial por el nivel secundario y una visión sobre la complejidad institucional y las condiciones necesarias para dar un salto de calidad a partir de una gestión seria y participativa. Y fue en ese cargo que me enamoré de la gestión...

En primer lugar, intenté hacer de la Dirección un lugar de escucha, un espacio para el trabajo en equipo y para la generación de propuestas de proyectos significativos. Consciente de la centralidad del rol pedagógico del directivo, trabajé mucho para instalar la planificación como tarea institucional (elaboramos el primer PEI del nivel secundario) y para cambiar el concepto de evaluación como resultado al de una evaluación que forma parte del proceso de aprendizaje; fue un trabajo arduo sobre todo en algunas asignaturas que en el LV eran vistas como obstáculos infranqueables. Fomenté

la elaboración de planes de estudio articulados, con marcos teóricos y sistemas de evaluación coherentes.

Promoví la elaboración de proyectos interdisciplinarios que favorecieran el intercambio entre docentes de distintas asignaturas y enriquecieran los aprendizajes de los/las alumnos/as. Puse especial empeño en que la observación de clases y la retroalimentación fueran espacios de encuentro para acompañar y asesorar a los docentes. Intenté fomentar un clima institucional basado en el respeto y el bienestar de docentes y alumnos. No fui una directora “de escritorio”: recorrer la escuela, conversar con los alumnos de los que siempre aprendí mucho, escuchar a los padres y sus inquietudes, articular las LE con el nivel superior fueron parte de la cotidianeidad de la gestión.

En el año 2004, luego de varios recursos por parte de algunos docentes, la Justicia se expidió en favor de los que reclamaban la posibilidad de acceder al cargo directivo cumpliendo los requisitos del Estatuto del Docente, justificando esta decisión en el hecho de que un Reglamento Orgánico no puede estar por encima de una Ley. Es así que a partir de ese año ese cargo se cubrió con los docentes ganadores de los cursos de ascenso dictados por el entonces CePA, actualmente Escuela de Maestros.

El Rectorado

El 3 de mayo de 2007, siendo rectora la Prof. Teresa C. de Davis, el Instituto fue intervenido por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad. Se alegaban irregularidades en el manejo de los cursos de lenguas abiertos a la comunidad (AENS y AENS 2) y en los convenios implementados con organizaciones externas a la institución.

El año que duró la intervención fue un período de intensa resistencia ante una medida que claramente avasallaba el orden institucional. Fuimos muchos los docentes que repudiamos la medida y nos opusimos a las autoridades designadas por el ministerio, manifestándonos de diversas formas y buscando interlocutores que avalaran nuestro reclamo. Algunos de esos docentes comenzamos a reunirnos para proponer y

visibilizar formas de resistencia: este grupo fue la base del que luego denominaríamos “La 3096”.

En febrero de 2008, se dispone el cese de la intervención, la vicerrectora Prof. Martha Méndez asume como rectora a cargo y convoca a elecciones para completar el mandato interrumpido. Las integrantes de “La 3096” comenzamos a elaborar una propuesta de proyecto para la nueva gestión. Acepté la propuesta de encabezar la lista, acompañada por la Prof. Alejandra Leoni como Vicerrectora y la Prof. Diana Ardisone, gran amiga y consejera inestimable, como Regente del Nivel Superior. Mi sentido de pertenencia y mi afecto a la institución, la experiencia en gestión que había adquirido como directora del nivel secundario pero, por sobre todo, la preocupación por el daño que desde lo institucional y lo vincular había provocado la intervención, me convencieron de aceptar el desafío. Debimos competir con otra lista, avalada por la gran mayoría de docentes del departamento de inglés (los que siempre fueron mayoría, por razones evidentes, en el LV), encabezada por la Prof. Susana Lezcano. Ganamos las elecciones de Regente del Nivel Superior en 1ª vuelta y, contra todos los pronósticos, las de Rector y Vicerrector en 2ª vuelta con el 52 % de los votos. El 12 de junio de 2008 asumimos nuestro primer mandato.

Nuestra propuesta era muy ambiciosa: relanzar el funcionamiento académico-institucional cuya interrupción había impedido la implementación de los nuevos planes de estudio, la transformación de los profesorado y la organización de actividades académicas extracurriculares; encarar la reforma del Reglamento Orgánico; sustanciar concursos de antecedentes y oposición para el acceso a la titularidad de las cátedras del nivel superior; retomar los acuerdos de cooperación con universidades y representaciones de gobiernos extranjeros; promover la presentación de proyectos de investigación a subsidios otorgados por entidades nacionales y/o internacionales; alentar la organización de Jornadas y Congresos sobre formación de profesores de LE y traductores; relanzar la revista *Lenguas Vivas*, entre otros. Nos comprometimos también a trabajar para revertir el aislamiento del LV respecto de las otras instituciones superiores de formación y a recuperar los vínculos de respeto y cooperación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

La tarea fue mucho más ardua de lo que imaginábamos: el sistema nos seguía mirando con desconfianza, las auditorías que exigían respuestas perentorias se sucedían y tuvimos que tejer redes con otros institutos y establecer vínculos cordiales con las autoridades ministeriales para conseguir el apoyo que necesitábamos para gestionar. Teníamos una Asociación Cooperadora quebrada e intervenida, asediada por los juicios laborales que uno tras otro iban ganando los docentes de AENS despedidos sin preaviso ni indemnización por la intervención, lo que paralizaba muchos aspectos del funcionamiento operativo del Instituto; muchos expedientes habían desaparecido y era indispensable rastrearlos para normalizar situaciones de convenios, acuerdos, situaciones laborales, etc. En fin, nuestra energía estaba puesta en gestionar en simultáneo el pasado, el presente y el futuro prometido.

Al finalizar el período para el cual habíamos sido elegidas un año y medio más tarde, nos presentamos a la reelección: el 83 % de los votos obtenidos nos ratificaron la confianza y la convicción de que estábamos cumpliendo con los objetivos proyectados.

El segundo mandato nos permitió concretar algunas de las propuestas que el exiguo tiempo del primer mandato y la magnitud de los problemas heredados nos habían impedido siquiera planificar. Pero al mismo tiempo, las políticas educativas de los gobiernos nacional y jurisdiccional impusieron reformas que recortaban cada vez más la autonomía restringida de los IFD, como la homologación de la reforma de los RO, los RA (Regímenes Académicos) y los planes de estudio de las carreras de nivel superior.

Logramos en ese período encuadrar en la normativa vigente los convenios con universidades e instituciones extranjeras (Instituto Camoëns, DAAD, Universidad de Rouen, Universidad de Munich), restablecer el Programa de Investigación del Nivel Superior, lanzar el Postítulo Interculturalidad y Español como Lengua Segunda y Extranjera (IELSE), organizar las Segundas Jornadas Internacionales sobre Formación en Lenguas Extranjeras y Traducción, elaborar diversos reglamentos (los de las Bibliotecas, de los procedimientos para las selecciones de antecedentes, de la Residencia de los Traductorados, etc.). También se votó la creación de un anexo del Profesorado de Inglés para la Enseñanza

Inicial y Primaria en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires, que se concretó en colaboración con el Ministerio de Educación de la Ciudad.

La responsabilidad de conducir una institución de la complejidad del LV es enorme ya que son muchísimos los “frentes” que hay que atender: los niveles primario, secundario y, sobre todo, el superior, que es responsabilidad directa del Rectorado (los otros niveles tienen sus autoridades y el rector es última instancia en caso de conflicto); el Consejo Directivo; los alumnos y sus padres en el caso de los niveles primario y secundario; los docentes, el personal administrativo; las actividades extracurriculares; las cuestiones administrativas y de infraestructura... Y luego, el resto del sistema: las autoridades ministeriales y las diferentes Direcciones; los otros Institutos de Formación Docente con los cuales trabajamos mancomunadamente en el Consejo de Rectores (CESGE) de cuya fundación participamos; los funcionarios de las embajadas de los países cuyas lenguas se dictan en el Instituto; las universidades y organizaciones que tienen convenios con el LV...

Es indispensable saber que, más allá de lo que indiquen las normas, el Rectorado es una ocupación a tiempo completo para la que se necesita mucha convicción, una visión clara de la institución que queremos y de los caminos a seguir para lograrla. Creo también que es preciso un liderazgo que convoque a trabajar a toda la comunidad educativa en pos de la institución a la que apuntamos. Para esto, es indispensable potenciar la capacidad de escuchar, tomar decisiones a partir de criterios claros y explícitos, conformar equipos de trabajo sólidos y comprometidos, ser capaz de gestionar las emociones y, por sobre todo, amar la tarea que, a diferencia de la gestión en el nivel secundario, no siempre es gratificante y tiene momentos de desazón y desencuentros que hay que saber sobrellevar. Si se logra esto, aunque jamás se puede estar conforme con lo realizado, ya que una institución es un ser vivo, con escenarios y demandas cambiantes, podemos retirarnos con la sensación de la tarea cumplida.

Después del Lenguas

Al terminar mi mandato y a punto de jubilarme, fui invitada a colaborar en algunos proyectos del Ministerio de Educación de la Ciudad. Entre otros, durante

tres años coordiné el área de formación de directivos (Cursos de Ascenso, formación continua, Actualización académica para directivos nóveles, etc.) en la Escuela de Maestros (ex CePA).

Finalmente, en 2020, me retiré definitivamente del ámbito de la educación, aunque mi curiosidad sobre los nuevos marcos utilizados en la formación de directivos guía aún algunas de mis lecturas.

¿Qué significó el Lenguas para mí, en lo personal y en lo profesional?

La mayor parte de los días, de los cuarenta y dos años de mi vida profesional, transcurrió en el Lenguas. Desde el profesorado hasta el rectorado, recorrí todo el escalafón en una institución que me acompañó y apoyó en toda mi trayectoria profesional y en los momentos felices y dolorosos que me tocó transitar en mi vida personal.

El Lenguas fue mi lugar de encuentros del alma: con los alumnos, muchos de los cuales se convirtieron en colegas y amigos, que siguieron demostrándome su afecto a través de los años; con los/las colegas con los que compartimos muchísimas horas de trabajo,

de intercambio, pero también recreos de risas, confidencias y consejos. Algunas de ellas siguen siendo hoy amigas entrañables.

Fue también el lugar en el cual pude ejercer de manera más placentera mi pasión por la docencia y la gestión: fui una maestra enamorada de una profesión que permite dejar huella al trascender en cierta forma en nuestros alumnos; fui una rectora convencida del privilegio de ser un eslabón de la cadena que conformamos todos/as aquellos/as que, en algún momento, tuvimos la responsabilidad de conducir la institución, manteniendo su esencia, pero mirando siempre hacia adelante para adecuar su excelencia a la exigencia de los tiempos.

Hoy, habiendo transitado gran parte de las instancias posibles dentro de la profesión, miro hacia atrás y me congratulo de “haberme dejado llevar...”, sin mucha resistencia, cuando mi intención primera era la de elegir una carrera diferente. Lo hago sin nostalgia ni melancolía: disfruté de cada etapa, cerré los ciclos con la certeza de haber puesto mi energía y mi corazón en cada uno de ellos. Me toca ahora disfrutar de otras circunstancias, pero no dejo de recordar mi recorrido por el Lenguas Vivas con un enorme agradecimiento.

Susana Gurovich: “Queríamos hacer del Instituto no sólo un lugar de formación de docentes, sino también de investigación y de extensión”

por Silvana Slepoy

Susana Gurovich es profesora de francés. Pero es y fue, en el Lenguas Vivas, mucho más que eso. Ante todo fue mi mentora como profesora de Análisis del Discurso y de Gramática francesa, materias en las que me transmitió el amor por el lenguaje y la gramática y en las que años más tarde tuve la suerte y el orgullo de reemplazarla. En ambas disciplinas, aportó nuevas miradas y concepciones, que plasmó en sus cátedras y que permitieron actualizar la formación de los profesores y traductores de francés.

Susana participó siempre activamente en la vida institucional del Lenguas Vivas. Primero, como Directora de Carrera del Profesorado y del Traductorado. Más adelante, como Vicerrectora durante dos períodos en uno de los momentos más complicados para la educación superior en el país (los años de la Ley de Transferencia de las instituciones educativas nacionales a las distintas jurisdicciones provinciales). Son incontables las “realidades” que hoy en día damos por sentadas en el Lenguas Vivas, en las que directa o indirectamente participó la profesora Gurovich: la creación de la “Cueva de las Letras”, la Biblioteca de francés, el acuerdo con la Universidad de Rouen, los concursos de antecedentes y oposición para acceder a cargos docentes en el nivel superior, la adecuación de los planes de estudio, son solo algunos ejemplos.

Con ella conversamos acerca de su formación y actuación académica, su paso por el Lenguas como estudiante, como profesora y como Vicerrectora, y sobre sus experiencias y recuerdos.

¿Cuándo ingresaste al LV y qué recuerdos tenés de esos primeros tiempos?

Ingresé al LV en el año 1952. Tenía 13 años y empezaba la escuela secundaria. Había aprobado el examen de ingreso, lo que me permitió obtener una vacante en el prestigioso Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” (como se llamaba en ese entonces). Era el primer contacto de aquella niñita de trenzas de Villa Pueyrredón con las calles del centro, ya que el Instituto funcionaba en el viejo edificio de Sarmiento y Esmeralda, con sus grandes puertas de rejas y su gran hall de entrada de piso de baldosas en damero negras y blancas. Era una escuela solo de niñas, con una disciplina rigurosa y mucho acento puesto en la asistencia y en el arreglo personal. Recuerdo a la jefa

de celadoras pasando revista a nuestras uñas antes de ingresar a clase para controlar que no estuvieran pintadas, o el modo en que teníamos recogido el pelo o el largo del guardapolvo. Después, todos los cursos formábamos en el gran patio central (aunque el frío pusiera rojas nuestras rodillas), donde, independientemente de nuestro credo o creencias, entonábamos la plegaria. La Ley 1420 de 1884 ya consagraba, entre otras cosas, la laicidad en las escuelas, pero en el LV no se cumplía, y seguimos cantándola por unos cuantos años. En mi cabecita de chica judía laica, la plegaria no me decía gran cosa, solo había que cantarla. El paso de los años me hace escucharla con emoción, pero reconozco que sentí mucho la discriminación cuando en la hora en que se dictaba la materia Religión, las no católicas salíamos del aula y asistíamos a la materia

Ética. Todavía en esa época había crucifijos en algunas oficinas, y era la Regente del nivel primario quien preparaba a los chicos para la comunión.

¿Qué llevó a tus padres a enviarte allí?

Mi padre fue siempre un gran francófilo. Admiraba a Francia y su cultura. Por eso hice la primaria en una escuelita privada, “Louis Pasteur”, cerca de mi casa, dirigida por una familia francesa, de donde salí con conocimientos básicos de la lengua, pero que me permitieron aprobar el examen de ingreso de francés. La idea de mandarme al LV fue muy conversada en mi casa. Para llegar, debía tomar el tren a Retiro muy temprano a la mañana y después el subte, y mi madre no estaba convencida. Por suerte, a una amiguita que vivía a una cuadra también la anotarían allí y así se decidió mi escuela secundaria, en la que permanecería luego casi toda mi vida. El Lenguas Vivas era una escuela de prestigio que aseguraba para esa época una buena formación.

¿Cómo era la formación, la dinámica? ¿Había practicantes?

Era una escuela normal (así se llamaba a las escuelas secundarias que ofrecían formación docente), por lo que obteníamos el título de Maestra Normal Nacional. Ya en 4º año teníamos Pedagogía y didáctica y en 5º, Didáctica especial y práctica de la enseñanza semanalmente. Además de todas las materias regulares del secundario. Las prácticas se hacían en la escuela primaria del Lenguas que funcionaba en el turno tarde. Eran estudios muy exigentes y había que esforzarse mucho para seguir adelante.

¿Te gustó hacer allí la secundaria? ¿Conservás buenos recuerdos, amistades?

Sí, fue una hermosa época de mi juventud. No hay duda de que en esos años era una escuela un poco elitista, a la que no accedían los sectores pobres y en general las alumnas éramos tratadas de “niñas bien”. Pocos fueron los contactos con otros chicos que no fueran de clase media, pero, aún así, sentíamos ese aire de educación que sólo da la educación pública. A mí, el secundario del LV me abrió al mundo de la

educación intercultural, me llevó a conocer gente por fuera del confín de mi barrio, me permitió obtener un título de maestra normal.

En cuanto a amistades, durante los cinco años de estudios, se había formado un lazo estrecho entre muchas de mis compañeras, lazo que después de 5º año duró poco tiempo y se fue borrando con el transcurrir de los años. Hoy, con 84 años, mi curiosidad me llevó a buscar a algunas de ellas en las redes sociales y no encontré a ninguna.

¿Qué te llevó a ingresar al profesorado?

El mío no fue un recorrido lineal, es decir, no terminé el secundario e ingresé inmediatamente al profesorado. Mi vocación era el dibujo, la pintura, las bellas artes. Pero no era una carrera bien vista por mis padres, que temían una vida bohemia, por un lado, y posibilidades de trabajo nulas, por el otro. Pensando que la carrera de Arquitectura me acercaría al mundo de la plástica, me inscribí en esa carrera, de la que sólo llegué al curso de ingreso. Las matemáticas, la trigonometría y la geometría terminaron con mis veleidades artísticas en esa facultad. Así que 1957 quedó como una suerte de año sabático, en el que sólo continué con mis estudios de francés en la Alianza.

Fue en 1958, un año después de haber terminado la escuela normal, que ingresé al profesorado de francés. Mismo edificio, en Sarmiento y Esmeralda, mismas condiciones de escuela de señoritas, misma obligación de usar guardapolvo blanco, prohibición de usar pantalones y régimen de asistencia escolar, de 7:30 a 12:15 o algo así, en el que las materias, solo anuales, se sucedían una tras otra. Era casi como seguir en el secundario, pero en un aula más chica y donde éramos apenas cinco alumnas en primer año. De ese primer año, recuerdo haber pasado horas en la biblioteca, copiando hojas y hojas de la Enciclopedia francesa para la materia Lengua. No existían las fotocopias ni la posibilidad de comprar esos pesados volúmenes, y la única manera era el copiado de largas definiciones, con todas sus acepciones y ejemplos, que luego leeríamos en clase. El aprendizaje en la materia Lengua era por vocabularios y primaba la memorización de largas listas de palabras que luego utilizaríamos en redacciones

escritas. Todo mechado con lecturas de autores consagrados, alrededor de esos mismos vocabularios, que podían ser “Los juguetes”, “Los deportes de montaña”, “El viento”, etc.

¿Cómo eran entonces los estudios, en relación a lo que fueron cuando ejerciste allí la docencia?

El concepto de instrumentalidad de la lengua no existía. Aprender a ser usuario de la lengua extranjera no era un objetivo. La base del aprendizaje era la memorización de reglas gramaticales y fonéticas y la traducción. Se trataba sobre todo de leer y escribir en lugar de hablar y escuchar.

Conservo un cuaderno de Fonética I, en el que se pueden ver, una tras otra, todas las reglas fonéticas y sus excepciones, reglas que debíamos memorizar para aplicar en los trabajos prácticos escritos.

Lo mismo sucedía en Gramática: el aprendizaje se hacía en base a la gramática tradicional, muchas reglas de morfología y una sintaxis que solo analizaba el sujeto y el predicado. La que estudiábamos era una gramática del buen decir, normativa, que ponía el acento en la corrección, en la manera en que se “debe” hablar. Y como esta lengua “correcta” era la lengua de los “buenos escritores”, todo se trabajaba sobre textos de literatura escogidos por el profesor. Nunca olvidaré la anécdota de una colega que, recién recibida, viajó a Francia con una beca de estudios y sus profesores franceses le dijeron: “Pero usted habla como Molière...”.

Al Lenguas Vivas no habían llegado aún el laboratorio, ni los métodos directos de enseñanza, ni los audiovisuales, ni la gramática generativa ni mucho menos los estudios de lingüística.

Era muy importante la enseñanza del latín, con dos niveles en primero y segundo años y una historia de la lengua en tercer año, cuyo programa se apoyaba en los conocimientos previos del latín.

En pocos años más se producirían cambios profundos en la formación de profesores. En 1961 por ejemplo, se inauguraría el laboratorio de idiomas.

Todavía seguía siendo una formación exclusivamente femenina. Al cabo de esos cuatro años, solo quedábamos dos alumnas y nos recibimos las dos a comienzos de 1962.

¿Qué docentes recordás o sentís que te marcaron?

Recuerdo a muchos, algunos con muchísimos conocimientos, otros con pocos recursos lingüísticos en francés, pero con mucha vocación y empeño para formarnos. Pienso en María Teresa Maiorana, escritora, investigadora en literatura comparada, profesora de latín, exigente y temida por las alumnas. Para ella, mi recuerdo es de un profundo agradecimiento por todo lo que me transmitió. Marta Vanbiesem de Burbridge, severa profesora de Lengua I y II y dueña de una gran cultura, quien me daría años más tarde la posibilidad de enseñar en el nivel terciario; Mme. Buckley, bondadosa profesora de fonética; Nadine Aguilar, profesora de Lengua IV; Ysette Vallet, Alicia de Bustos Tello, etc. La comunidad era muy pequeña. El contacto con los profesores era cotidiano. Éramos muy pocas alumnas y no teníamos relación con las estudiantes de inglés. Recién en 1971 se crearían los Traductorados en Inglés y en Francés.

¿Considerás que fue una buena formación?

Sí, en líneas generales y para los modelos de la época, sí. A la luz de lo que es hoy el Lenguas Vivas, y la formación en lenguas extranjeras, fue una formación enciclopédica, normativa, acorde con las ideas de la época y con una concepción de la educación, de la que fui consciente muchos años después, machista y discriminatoria. Se nos consideraba, como dijo una vez un profesor francés, “des jeunes filles de bonne famille” (señoritas “bien”), estudiando una carrera que nos daría una buena educación y quizás una salida laboral. Pero no quiero dar solo una visión negativa de mis estudios. Si bien este aspecto que acabo de describir estaba muy extendido, puedo decir que el Lenguas Vivas me abrió siempre sus puertas para la formación y el trabajo, me ofreció, a lo largo de los años, una apertura hacia el mundo y sus diferentes culturas, el contacto con personas de distintas regiones y lenguas, me permitió viajar (con becas del gobierno francés y canadiense) y, sobre todo, me fue dada la posibilidad

de formar a tantos y tantas estudiantes que pasaron por las aulas del PF y del TF. Estoy convencida de que aún bajo un aspecto enciclopédico, fue una formación sólida, exigente, que me enseñó a pensar y a aprender.

¿Cómo fue tu ingreso a la docencia? ¿Ejerciste en el nivel primario o secundario?

Era marzo de 1962. Rendía mi última materia. Ni bien salí del examen, me vino a buscar la Regente del nivel primario. Ya me había asignado un grado para comenzar a trabajar. En esos años, y hasta que se interrumpió la formación de maestras normales en 1968, para ejercer como maestra de primario en el Lenguas Vivas era requisito tener el título de profesora de francés o de inglés, ya que era la maestra del grado la que al mismo tiempo impartía las clases de lengua extranjera a los alumnos. Recuerdo que me trajo varias láminas con dibujos que reproducían diferentes escenas de la canción *Frère Jacques*. (El BELC, Bureau pour l'enseignement de la langue et la civilisation française à l'étranger, ya había puesto a punto un método de francés para niños llamado "Frère Jacques"). Comenzaban a implementarse los primeros métodos audiovisuales. Ese fue mi comienzo en la docencia.

Fue un año con muchos sobresaltos e incertidumbres. En abril de 1962, a causa de una fuerte lluvia, se derrumbó una parte del edificio de Sarmiento y Esmeralda y tuvimos que dar clases en distintos locales que cedieron otras escuelas, repartidos en diferentes barrios del centro. No lo sabíamos, pero era el fin del Lenguas Vivas en ese histórico edificio. Ahí se originó el traslado al año siguiente a la casona de Carlos Pellegrini 1515.

En el interín, me había casado y, en diciembre de ese año, viajamos para instalarnos en Estados Unidos, y por consecuencia, tuve que dejar mi cargo y el LV.

¿Cuándo se presentó la oportunidad de enseñar en el profesorado?

A mi regreso de Estados Unidos, en 1965, la Prof. Marta Burbridge, que tomaba una licencia por maternidad en Lengua I, me pidió que fuera su suplente y acepté. Me sedujo la idea, aunque rápidamente me di cuenta de la insuficiencia de mi formación básica para enseñar en

el nivel terciario y tuve que hacer un enorme esfuerzo para estar más o menos a la altura. Después de esa experiencia, volví a la escuela primaria, a algunos cursos en la escuela secundaria, en el Lenguas, en el Nacional Buenos Aires y en otros establecimientos. Luego, por motivos personales (hijos, distancia), estuve alejada de la enseñanza varios años.

Hasta que pude regresar y decidí formarme, iniciar un proceso de capacitación. Ya se había producido una renovación en la enseñanza de la lengua y de la gramática. Para quienes teníamos un título terciario, nos estaban vedadas las posibilidades de inscribirnos en algún curso universitario o de hacer un posgrado. Para los profesores de francés solo existía la posibilidad de viajar a Francia con una beca de estudios (cosa que no podía hacer por mi situación familiar) o hacer una adscripción en alguna de las cátedras cuyos contenidos nos interesaran. La adscripción se hacía en dos años: un primer año de asistencia a clase, acompañando al profesor de la cátedra, y un segundo año de preparación de un trabajo escrito de investigación. Me inscribí en la cátedra de Gramática francesa I.

¿Por qué gramática?

Me interesaba desde hacía bastante el tema de la comunicación en lengua extranjera. Había vivido en carne propia la experiencia de ir a vivir a Estados Unidos creyendo que diez años de estudios en el Liceo Británico de Bs. As. me habilitarían para hablar, entender, trabajar. Y no fue para nada así. No solo no entendía lo que me decían, sino que era incapaz de emitir una frase completa. Y no era solamente el shock de descubrir la diferencia entre las normas estadounidense y británica. Era que había aprendido un inglés literario, que me permitía leer y entender a Walter Scott, pero no me había dado herramientas para la comunicación cotidiana. Decidí empezar por gramática porque entendí que ahí residía la clave para descifrar la lengua y descubrir todo lo que me faltaba en mi formación para enseñarla.

¿Cómo fue esa formación específica?

Ese primer año de adscripción fue realmente difícil. Si pienso en lo que había aprendido de aquella gramática

tradicional, se me presentaron de pronto campos vastos y desconocidos, jeroglíficos que domar, conceptos como los de gramática generativa, gramática transformacional, estructural, semántica, signifiante y significado, etc.; autores como Saussure, Chomsky, Benveniste, Martinet, Dubois, por nombrar algunos. Creo que me convertí en una rata de biblioteca, leyendo y estudiando, muchas veces como autodidacta, ya que la profesora del curso vivía en La Plata y tenía que enseñar y corregir a sus estudiantes, con poco tiempo para mí.

Grande fue mi sorpresa cuando al comienzo del segundo año, me llamó la Prof. Marta Burbridge, entonces Rectora, para decirme que la profesora de la materia había renunciado y me pedía que me hiciera cargo del curso. Mi primera reacción fue la de huir, pero no me lo permitieron. Es así como me inicié en la enseñanza de Gramática I. Confieso que ese primer año, y también los siguientes, seguí estudiando y aprendiendo a la par de mis alumnos. En esos años, pude por suerte asistir a varios cursos y seminarios dictados por profesores e investigadores franceses invitados por la Embajada de Francia que me permitieron capacitarme mejor: Jean C. Béacco que dictó un seminario anual sobre Lingüística, Bernard Pottier, Patrick Charaudeau y muchos otros en los años siguientes.

Para mí fue un gran reto buscar la literatura adecuada para enseñar Gramática I, introducir los cambios que había producido la lingüística contemporánea, conseguir que los estudiantes quisieran hacer el esfuerzo de reflexionar sobre la lengua, que superaran el recelo y hasta el espanto cuando les proponía los largos análisis en árboles sintagmáticos. Mi pasión por la gramática era tal que quería pasarles mi entusiasmo por entender los fenómenos lingüísticos que se producen cuando hablamos, cuando escribimos, cuando formamos frases, cuando intercambiamos...

Desde mi punto de vista, creo en parte haberlo logrado. Habría que preguntarles a los numerosos estudiantes que hicieron y sufrieron los análisis sintácticos.

En relación con el punto de vista estudiantil, ¿cómo describirías el ambiente del LV en tus años de for-

mación? ¿Había o se estimulaba la participación del alumnado en la vida de la institución?

No había ninguna participación estudiantil. No teníamos un Centro de estudiantes y, siendo tan pocas alumnas, no existía ningún sentido de unidad ni la idea de crear un espacio que nos representara. Si bien ya había un reglamento orgánico desde 1953, no se celebraban elecciones. Recién en 1964, a la luz de un nuevo reglamento, hubo elecciones en las que la rectora fue elegida solo por los profesores titulares del nivel superior. En 1976, la dictadura militar suspendió el reglamento, por lo que se canceló también la actividad institucional hasta el regreso de la democracia.

Y vos, por tu parte, ¿cuándo comenzaste a participar en la vida institucional?

Cuando fui electa Jefa de Carrera del Profesorado en francés desde 1991 hasta 1993. Y volví a serlo, en 2002, del Traductorado en francés.

Pero mi verdadera participación en la vida institucional comenzó en septiembre de 1993, cuando Mora Pomares de Pezzutti, en ese momento Vicerrectora, me invitó a formar parte de la fórmula para las elecciones de octubre de ese año. Todavía se elegía un solo vicerrector para acompañar al Rector. Dudaba, porque ya en ese momento era profesora titular de la cátedra de francés de la Facultad de Psicología de la UBA y temía una sobrecarga de trabajo. Además, nunca me había imaginado en un cargo directivo. Pero Mora Pezzutti fue tan convincente en sus argumentos, tan esclarecida en su concepción de lo que debía ser la formación de profesores y traductores, tenía tantos proyectos en mente que finalmente acepté. Sentí también que había llegado para mí el momento de implicarme en la vida de ese Instituto en el que había pasado gran parte de mi vida y de favorecer algunos cambios a la luz de lo que había visto y de mis experiencias. Y allí fuimos, como dos cruzadas, blandiendo banderas y sin saber que desde el primer momento nos esperaban sorpresas inesperadas e incontables dificultades.

¿Qué fue lo que sucedió? ¿Cuál era la situación de la educación pública en ese contexto?

Recuerdo el primer día de nuestro Rectorado, en diciembre de 1993. Las dos sentadas en la inmensa sala de la Rectoría preguntándonos, un poco en broma, un poco en serio, “¿Y ahora qué hacemos?”.

Ya sabíamos que en esa tarea íbamos a tener a nuestro cargo todo el funcionamiento del Instituto: los niveles primario, secundario y terciario, el sector administrativo, la Bedelía, con los horarios y los exámenes, la biblioteca (que luego se convertiría en las bibliotecas, con la creación de la biblioteca infantil trilingüe “La cueva de las letras” y luego, en 1994, con la donación por parte de la Embajada de Francia de la biblioteca francesa, que funcionaba hasta ese momento en el Servicio Cultural), el Consejo Directivo, la cooperadora, los cursos extracurriculares, el Reglamento orgánico, el cumplimiento de las normativas estatales, las actividades de extensión, el cuidado del jardín, el coro, los ordenanzas, la limpieza y sus productos, etc. Una tarea considerable que nos interpelaba por sobre nuestras fuerzas para llevarla adelante.

En cuanto al contexto de la educación pública de ese momento, en 1993, durante la presidencia de Carlos Menem, se había sancionado la Ley Federal de Educación, en un marco de propuestas económicas, sociales y laborales bajo una perspectiva liberal-conservadora, con políticas de ajuste del Estado nacional. Esta ley introducía un cambio en los niveles educativos, que se dividieron en inicial, educación general básica (EGB), polimodal y educación superior (universitaria y no universitaria). Dejo para los especialistas el análisis de las consecuencias de esta ley que, antes de una década a partir de su implementación, ya era considerada un fracaso hasta que la Ley Nacional de Educación de 2006 volvió a los niveles de la escuela tradicional y canceló el polimodal.

En lo que a nosotros atañe, y vuelvo al tema de las incontables dificultades que nos esperaban apenas nos hicimos cargo, en ese verano de 1994, y como consecuencia de la Ley Nº 24.049 (1992), que autorizaba al Estado nacional a transferir los servicios administrados en forma directa por el Ministerio de Cultura y Educación y por el Consejo Nacional de Educación Técnica a las provincias, nos encontramos en la esfera de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, frente

a un Ministerio de Cultura y Educación del que ya no dependían los establecimientos educativos. O sea, un Ministerio de Educación sin escuelas. Para nosotros, era una transferencia no programada, ya que, hasta ese momento, no estaban incluidos los institutos terciarios en la Ley de Transferencia. Esto significaba que la Municipalidad nos recibía sin una Dirección del Nivel Superior y sin normativa para resolver los problemas. Se generaron así situaciones de desprotección y falta de cobertura para los institutos que, con larga tradición en la formación docente, pasaron a depender de una jurisdicción sin estructura en la cual incluirnos. Fue ese un verano de múltiples reuniones, en plenas vacaciones, para pensar dónde estábamos parados y cómo enfrentar esas dificultades. Como dice el Prof. Roberto Bein, en su artículo sobre “El traspaso de los institutos terciarios de la Nación a las jurisdicciones provinciales” (revista *Lenguas Vivas* Nº 5, diciembre de 2018, cuya lectura recomiendo para un relato completo y detallado sobre esos acontecimientos), todavía estamos esperando la respuesta del Presidente Menem a la carta que le enviáramos en aquel momento.

El Instituto tuvo que cambiar su denominación: ya no era más nacional y pasó a llamarse Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, como lo conocemos actualmente. Si hago hincapié en este episodio del comienzo de nuestra gestión es porque, desde ese momento, no dejamos de defender la autonomía del Lenguas Vivas ni de pelear por transformar al Lenguas Vivas en una institución universitaria, dada su especificidad en lenguas extranjeras. Pienso que toda nuestra gestión de dos períodos estuvo guiada por estas dos prioridades. Dan prueba de ello las múltiples actividades que se realizaron en esos años en forma de cursos, talleres, seminarios, congresos, creación de nuevas carreras, convenios con universidades extranjeras para carreras de posgrado, investigación, concursos de antecedentes y oposición. Como dijo Mora Pezzutti en su discurso de asunción en 1997, en todo momento tratamos de “preservar la integridad institucional frente al impacto provocado por la transferencia educativa a la ciudad de Buenos Aires en un proceso precipitado”. Las reuniones del Consejo Directivo eran insoslayables para esos objetivos. Muchos fueron los proyectos presentados, discutidos y aprobados con el trabajo de los claustros de

profesores, graduados y estudiantes. Siempre estuvo presente el proyecto de convertirnos en un instituto universitario dado que la Ley Federal lo promovía. Lamentablemente, nunca se concretó.

¿Qué aspectos gratos e ingratos de la función recordás?

No hablaría de aspectos gratos o ingratos, sino de desafíos. El contexto en el que nos tocó actuar era complicado y cada día nos presentaba desafíos, grandes o pequeños, pero que nos obligaban a salir al ruedo. Por ejemplo, en la distribución de tareas, tuve que ocuparme del nivel primario, reunirme con sus autoridades, tomar decisiones. Tanto el nivel primario como el secundario eran espacios a defender dentro de la institución por el gran valor que representaban como escuela de aplicación para la formación docente y por nuestros proyectos de que se convirtieran en lugares de experimentación e investigación acerca de la adquisición de lenguas extranjeras. Siempre estuve presente en los sorteos de las vacantes de idioma (inglés o francés) para los ingresantes a primer grado. Debía dirigirme a los padres antes del sorteo para explicarles cuán importante es el aprendizaje de cualquier lengua extranjera en la formación y los beneficios del plurilingüismo. Debía adelantarme a las quejas y reclamos cuando la lengua sorteada era el francés y no el inglés, como ellos deseaban.

En ese nivel, tuve también la hermosa tarea de organizar la Biblioteca infantil multilingüe “La cueva de las letras”, un lugar de lectura y de actividades sobre la lectura, que sigue funcionando.

Un gran desafío fue lograr firmar un convenio para estudios de posgrado con una universidad francesa. Remito nuevamente al momento en el que nos encontramos debido a la transferencia. La promulgación de las dos leyes (Ley Federal de Educación y Ley de Transferencia) y más tarde, la Ley de Educación Superior de 1995 hicieron imposible que los graduados de los institutos terciarios cursaran posgrados en las universidades nacionales. Paradojas de una Ley Federal que hablaba de articulación con la universidad y de una Ley de Educación Superior que le cerraba esa posibilidad al graduado del nivel terciario. Dado que sí podían

hacerlo en universidades extranjeras, se firmaron en ese momento varios acuerdos en el plano internacional (entre otros, con la Universidad de Richmond, con la Universidad de Londres; hubo alumnos de alemán que se doctoraron en universidades alemanas). Con el objetivo de firmar un convenio, en 1998, fui invitada por el gobierno francés a viajar a ese país para establecer contactos y ver la posibilidad de firmar un acuerdo con una universidad francesa con el fin de ofrecer una formación profesional de posgrado a profesores y traductores. Luego de muchas negociaciones con varias universidades, pude regresar al Lenguas Vivas con la propuesta de la Universidad de Rouen, con la que se firmó el convenio para un Máster a distancia en 1999. La Universidad de Rouen le otorgaba al título terciario el valor de una maestría y le daba al graduado la posibilidad de obtener un máster y acceder posteriormente a estudios de doctorado. Gracias a la fructífera y permanente cooperación franco-argentina, ese convenio sigue vigente casi 24 años después y se defendieron hasta ahora treinta y dos memorias de máster y cuatro tesis de doctorado. Es importante destacar el trabajo de la Dra. Patricia Hernández, a cargo actualmente del programa, cuya dedicación contribuye al éxito de esos estudios de posgrado.

No quiero dejar de mencionar como otro gran desafío la organización de los concursos de antecedentes y oposición en 1999/2000. Como lo habíamos presentado en nuestra plataforma para las elecciones del segundo mandato, la realización de concursos era una de las prioridades a encarar, conscientes de que la selección de profesores por concurso es la mejor garantía de excelencia académica. Los últimos concursos en el Lenguas Vivas habían tenido lugar en la década del 80. A partir de la transferencia, se habían suspendido y se accedía a las cátedras sólo por antecedentes y en condición de profesor interino, o, como sucedió también, por titularización masiva. En 1995, la Ley de Educación Superior No 24.521, en su artículo 20 estableció que “el ingreso a la carrera docente en las instituciones de gestión estatal de educación superior no universitaria se hará mediante concurso público y abierto de antecedentes y oposición”. En ese marco, la Rectora me pidió que me encargara de la organización de los llamados a concurso, de la selección de los jurados con presentación ante el Consejo Directivo para su aprobación y

de la sustanciación de los concursos. Fueron muchos y variados y en todos los departamentos: de alemán, francés, inglés y portugués.

Hasta acá, tres ejemplos de entre muchos otros desafíos que tuve que enfrentar, todos con sus aspectos gratos e ingratos. Es difícil intentar resumir en pocas líneas los incontables acontecimientos, las interminables reuniones, las horas de debate en el Consejo Directivo, como Vicerrectora primero y como Consejera después, la tristeza de tener que reemplazar a la Rectora Mora Pezzutti desde marzo a agosto de 1997, cuando la enfermedad la enfrentaba a un largo tratamiento, los apuros antes de la inauguración de los varios encuentros de Lengua y Cultura Lusófonas o de los tantos seminarios y cursos que organizamos, la camaradería del trabajo con Mora Pezzutti, con Diana Ardissonne, con Roberto Bein (ambos Secretarios Académicos del nivel superior), el recuerdo entrañable de muchos de los que nos dejaron, las gratas conversaciones con tantos profesores e investigadores nacionales y extranjeros que visitaron el Instituto y lo honraron con sus conocimientos.

A la luz de toda esta experiencia, ¿qué complejidades dirías que entraña un cargo como el de vicerrectora?

Tanto el de Rector como el de Vicerrector son cargos de una alta responsabilidad. Ejercerlos es mantener un delicado equilibrio entre el mundo exterior (autoridades ministeriales, padres de alumnos, otras instituciones, etc.) y el interior, que abarca todos los aspectos de la vida institucional. La tarea era difícil, demandaba muchas horas de trabajo, robadas casi siempre a la vida familiar y personal. Y acá, un agradecimiento a mis hijos por su gran paciencia.

Los planes eran ambiciosos, queríamos hacer del Instituto un lugar no solo de formación de docentes, sino también un espacio de investigación, de extensión. Pudimos hacer mucho de lo que nos habíamos propuesto. Pero el proyecto de convertir al LV en un instituto universitario chocó contra la negativa de las autoridades nacionales y jurisdiccionales por múltiples razones, políticas, económico/presupuestarias, burocráticas, administrativas, y no pudimos concretarlo.

¿Cuáles sentís que son los puntos fuertes del Lenguas como institución formadora de profesores y traductores, y cuáles los puntos frágiles que habría que seguir trabajando?

Hace muchos años que me alejé del Instituto y no estoy al tanto de los cambios que se produjeron en este tiempo. Pero señalaría como puntos fuertes, y que es de desear que no cambien, el sistema representativo de gobierno, con autoridades elegidas por sus claustros, y su autonomía académica; el mantenimiento de la escuela de aplicación, con sus niveles primario y secundario; la Secretaría Académica con sus proyectos de extensión, investigación y posgrado; la publicación de la revista Lenguas Vivas cuya reaparición se produjo gracias al empeño de Mora Pezzutti; los convenios con las universidades extranjeras.

En cuanto a los puntos frágiles, pienso que habría que trabajar más sobre el nivel de lengua de los ingresantes a las distintas carreras, quizás con cursos de ingreso obligatorios. Habría que insistir, asimismo, en la realización de concursos de antecedentes y oposición y terminar con los concursos de selección que no hacen más que eternizar los interinatos y crear un sistema injusto, donde son muchas las obligaciones y pocos o ningunos los derechos.

En estos momentos, y me imagino que el Lenguas Vivas no escapa al contexto, estamos ante una situación social en la que la educación se ha empobrecido, el docente ha perdido prestigio, la matrícula ha descendido y eso es algo por lo que hay que batallar.

Tras la jubilación, ¿cómo ha seguido tu vida después del Lenguas Vivas?

Hace 14 años que dejé el Lenguas Vivas. Otros temas ocuparon mis días. Para seguir adelante, uno va olvidando aquello que nos consumía tantas horas. Esta entrevista me llevó a emprender un viaje hacia el pasado, hacia esos días en los que la actividad era tan frenética que no había pausa para mirar hacia atrás. Ahora, recordar me hizo recordar muchas cosas, toda una vida que pasé en el Instituto. Y el saldo es muy positivo. El Lenguas Vivas me dio mucho y me permitió a su vez poder darle todo lo que pude. Fue un trayecto

mágico que duró muchos años y que me hizo crecer y desarrollarme como persona. Estoy orgullosa de saber que muchos de aquellos que fueron mis alumnos, hoy tomaron la posta y están formando a su vez a traductores y profesores. Como Silvina Slepoy, que me hace esta entrevista, fue mi alumna y es quien hoy está a cargo de las Gramáticas I y II.

Y ahora, en el capítulo final que se está escribiendo en mi vida, tomo como ejemplo el signo del infinito que sirve en diversas culturas para representar la renovación constante, el círculo de la vida, para marcar la paradoja de haber podido volver al principio, a esa vocación por las bellas artes que estuvo siempre latente y que ahora, en mi vejez, como si aprendiera un nuevo idioma con su propia gramática, me ha dado la alegría de dibujar y pintar.

Susana Gurovich nació en Buenos Aires en 1939. Es maestra y profesora de francés (IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández, 1962). En el IES en Lenguas Vivas fue profesora de Gramática I del Profesorado y del Traductorado en francés (1977/2005), de Gramática II (1987/1989) y de Análisis Lingüístico de textos (1988/2002). Fue Directora del Profesorado (1991/1993) y del Traductorado (2002/2005). Fue vicerrectora electa por dos períodos consecutivos (de 1993 a 2002). Fue consejera en el Consejo Directivo del Lenguas Vivas por los claustros de profesores y de graduados. En el nivel universitario, fue profesora titular regular de la Cátedra de francés de la Facultad de Psicología, UBA (1977/2005). También consejera en el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, UBA (2002/2006). Coordinó los cursos de francés de los aspirantes al Doctorado de esa Facultad. Fue miembro titular de la Comisión de consulta técnica de Lenguas Extranjeras del Ministerio de Cultura y Educación (1992) y miembro redactor del Programa de capacitación para profesores formadores de profesores (Circuito E) (1997). Fue miembro de jurado en 18 ocasiones en distintas instituciones del país. Asistió a numerosos congresos, coloquios y seminarios, como expositora o asistente, en el país y en el extranjero. Fue becaria del Gobierno Francés (1978/1989/1998) y del Gobierno de Quebec, Canadá (1987). Llevó adelante actividades de investigación en el campo de la lectura en lengua extranjera. Fue investigadora de apoyo en dos programas bienales de UBACYT. Publicó artículos sobre comprensión de lectura en francés. Fue distinguida por el gobierno francés con las Palmas Académicas por servicios prestados a la cultura francesa (Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques) (2004).

Silvina Slepoy es Profesora de francés (IESLV "Juan Ramón Fernández", 1993), DEA (homologado al Master II) en Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nancy 2, Francia (1997). Profesora de Gramática francesa I, Gramática francesa II y Gramática Contrastiva en el Profesorado y en el Traductorado en Francés del IES en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández". Se desempeñó en las mismas áreas en la Universidad del Museo Social Argentino (1999-2006), en la Universidad Nacional de La Plata (2003-2004) y en el ISP "Dr. Joaquín V. González" (2007-2014). Ha sido Directora de carrera del Profesorado y del Traductorado de francés en el IESLV "J. R. Fernández" en dos oportunidades en cada carrera. Fue becada por la Embajada de Francia en Argentina (1996-1997) y por el INFOD (2009). Participa asiduamente en congresos, seminarios y cursos de capacitación. Sus áreas de investigación y sus publicaciones se relacionan con temas gramaticales.

Diana Ardissonne: “El Lenguas Vivas es una institución muy pasional”

por Magdalena Arnoux

Entre 1981 y 2012, gran parte de la vida profesional de Diana Ardissonne se desarrolló en el LV: como docente del Nivel Medio, primero; del Nivel Terciario, más adelante; como consejera en el Consejo Directivo desde fines de los 80 y, finalmente, como Regente del Nivel Superior. Desde esos ámbitos donde la institución la fue convocando, Diana no solo se involucró activamente, con entrega y lucidez, sino que fue testigo de momentos clave del Instituto, ligados muchas veces a fenómenos más amplios que afectaban al país o a la educación en su conjunto. Por nombrar algunos: el final de la dictadura, el regreso de la democracia, los efectos de la Ley Federal de Educación, la intervención del Instituto en 2007 y la salida de esa penosa situación...

Aquí tejó amistades entrañables y duraderas, y pudo medir hasta qué punto el Lenguas está atravesado por corrientes ideológicas fuertes, incluso contrapuestas, ligadas tanto a lo político como a lo educativo. Esta circunstancia, posiblemente, explique que ella la caracterice como una institución “pasional”, una palabra que elegimos leer –haciendo honor al gusto por las figuras retóricas que supo inocular en sus estudiantes– como una particular hipálage que también la describe a ella misma. Ese sutil desplazamiento, la contraposición entre la fuerza emotiva del término aplicado, sin embargo, a otros es acaso uno de los rasgos que primero cautivan de Diana: una apariencia delicada que esconde una impresionante capacidad de sostener y empujar, unos modos correctísimos, dignos *d’ une jeune fille rangée*, pero que, al igual que en Simone de Beauvoir, apenas ocultan posicionamientos audaces y personales ante los cuales no claudica, si bien –con su habitual honestidad intelectual– está siempre dispuesta a repensar.

Admiro y quiero a Diana Ardissonne, y ha sido para mí un honor sucederla en dos de las materias que enseñó: Teoría y Análisis Literario (TF) e Introducción a los estudios Literarios (PF). En un gesto que la define, me ofreció la primera suplencia cuando yo estaba recién recibida y me empujó, más allá de mi inexperiencia, a que buscara un camino propio en el modo de dictarla. Desde entonces, el cariño, nuestras sensibilidades afines, la absoluta confianza, trayectorias de vida que se solapan y, desde luego, la pasión por la literatura y la docencia, no hicieron más que afianzar una amistad que avanza sin ataduras y al ritmo de proyectos que vamos pergeñando. La conversación que a continuación se transcribe apuntó a pedirle a Diana que compartiera su mirada sobre el Lenguas que conoció y en el cual incidió de diversos modos así como su modo de encarar la enseñanza de la literatura, en el Nivel Medio y el superior, una tarea que realizó sin pausa y con un entusiasmo renovado a lo largo de los años.

Diana, ¿cómo llegaste al Lenguas Vivas?

Ingresé en marzo de 1981. Llegué por el listado de Junta 3 del Nivel Medio Me habían acordado un puntaje que hizo que me convocaran y me dieran horas interinas de Lengua y Literatura en los primeros y los terceros años. Más adelante, me quedé solamente con los cuartos y los quintos de los bachilleratos en Lenguas y en Ciencias.

¿Recordás las ideas que traías sobre la institución? ¿Se confirmaron en tus primeros contactos con estudiantes y colegas?

Sabía que era una institución pública prestigiosa, de buen nivel académico, y esas ideas previas se confirmaron, en general. Estábamos en plena Dictadura –había un policía encubierto, en la Secretaría General, por ejemplo– y una profesora de Historia revisaba los libros de temas. Una vez me increpó por dar *Don Segundo Sombra*. Inimaginable, ¿no? Opté por poner un tema y dar otro. Como Cortázar estaba prohibido, leíamos sus cuentos igualmente, y las chicas –eran solo mujeres, en ese momento– manejaban cierta complicidad conmigo, que nos acercaba mucho. Recuerdo el día en que se levantó la veda política, con qué entusiasmo vinieron a comentarme lo que significaba ese inicio de apertura a la vida democrática para ellas. Tenían 16 años.

Más allá de estos episodios, ¿cómo era ese primer Lenguas que conociste?

Desde la Dirección y la Vicedirección del Nivel Medio no intervenían en las cátedras. Eso fue así siempre. Te dejaban hacer si mantenías el interés y la disciplina, y si no había quejas. Sin embargo, la Directora, verdaderamente comprometida con la gestión educativa y con los estudiantes, que impulsaba proyectos entre cátedras e ideas novedosas, dialogaba con el Centro de Estudiantes y con los alumnos en forma personalizada, visitaba con interés y respeto los cursos y asistía a nuestras clases, fue Isabel Bompert, con quien me une una larga amistad que no me impide ser objetiva.

Ese interés también se refleja en tu trayectoria. A diferencia de lo que suele pasar, mantuviste tus horas

en el Nivel Medio hasta muy avanzada tu carrera. ¿Por qué? ¿Qué te interpelaba de ese público o de las materias que dictabas?

Era un secundario entusiasta. Los chicos leían, marcaban los libros, los analizaban, preguntaban, tenían inquietudes, no se quejaban por el volumen de las lecturas. Siempre me sentí muy cómoda en el Nivel Medio durante los más de veinticinco años en que me desempeñé como profesora de Literatura. Y fue el hecho de sentir que cumplía una función ante mentes abiertas y no tanto; en este último caso era un desafío valioso. Yo era de las apegadas al canon y les explicaba el motivo a los chicos. En general, lo entendían. Además, abarcar las literaturas española, latinoamericana y argentina abría un abanico de textos y de autores muy rico y heterogéneo.

En reglas generales, ¿qué mirada tenés sobre la enseñanza de la literatura en ese nivel? ¿Tuviste “maestros” que guiaran directa o indirectamente tu forma de trabajar?

Mi mirada se vincula con el interés y el respeto. Los chicos te devuelven de la misma manera. Sin respeto mutuo e interés por la materia, no se consigue nada que valga la pena. Es posible infundir temores, manejar el autoritarismo, postergar ingresos a la universidad por encaprichamiento con tu asignatura. ¿De qué sirve esa visión de la docencia? En cambio, cuando vos te apasionás con lo que hacés, eso se entiende de alguna manera, y aunque los estudiantes puedan no amar la literatura, la obligación se les hace menos pesada. Además, en ese nivel no han decidido aún qué carrera van a seguir, si van a continuar estudiando o no, lo que genera una diversidad muy interesante. Por eso, recién me fui del Nivel Medio al asumir como Regente del Nivel Superior por segunda vez.

Mis maestros fueron los profesores que tuve en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA: Noé Jitrik, Josefina Ludmer, Jaime Rest, Élica Lois, Ofelia Kovacci, incluso, Juan Sasturain, en los prácticos de Literatura argentina. Con ellos, aprendí a leer los textos y a intentar una interpretación. Luego también estuvo la experiencia de París –me fui con una beca del Gobierno francés entre el 75 y el 77 para realizar un posgrado– y

asistí a un seminario que dictaba Oswald Ducrot en *l'École Pratique des Hautes Études*, como se llamaba entonces, y a cursos dictados por Gérard Genette y Sofía Fischer.

Y vos, en tus clases, ¿qué autores privilegiabas? ¿Cómo era tu abordaje de los textos? ¿Recordás alguna experiencia pedagógica o experiencia *tout court* que te haya marcado o que todavía te emocione?

Como te decía, era respetuosa del canon más allá de los debates en torno de este concepto. Si los estudiantes no leen el *Quijote* o el *Martín Fierro* en la escuela, no sé si lo leerán más adelante. De modo que lo que hacía era intercalar a autores contemporáneos, preferentemente de otras nacionalidades. Por ejemplo, si veíamos Renacimiento, leíamos a Garcilaso, pero también incluía *Galileo Galilei* de Brecht. O cuando analizábamos la muerte de Don Quijote, les pedía que leyeran *Duelo y melancolía* de Freud y lo comentábamos. Evitaba los manuales o los utilizaba solamente para que accedieran a los textos y tomaran de allí los datos básicos (nunca soporté que en uno de ellos —el de Loprete— se dijera que Lorca, fusilado por los falangistas, había muerto “trágicamente”), así que leían capítulos de la *Historia universal de la Literatura y el Arte* de Hauser o *Literatura y realidad política* de David Viñas, según los cursos. Y también, le daba mucha importancia a la literatura del Siglo XX: Borges, Arlt, Cortazar, Rulfo, García Márquez, Carpentier, Vallejo, Guillén, Neruda, Machado, Lorca, Miguel Hernández, tantos y tan queridos autores.

Recuerdo en particular a una estudiante de Quinto científico que a fin de año me comentó que ella tenía pensado seguir Bioquímica, pero que luego de la experiencia literaria en nuestro curso, optaría por Letras. Me sentí halagada, por supuesto, pero por prejuicio hacia nuestro destino como docentes o investigadores en humanidades, lo lamenté un poco. En otra ocasión, un estudiante del científico también, se llevaba la materia inexorablemente —yo procuraba que no tuvieran que rendir ni siquiera en las primeras fechas—, pero en este caso no había forma de evitarlo. Le pregunté qué iba a seguir. *Sistemas*, me respondió. Entonces, le dije que nuestro límite era a lo sumo marzo. Por mi materia ningún estudiante iba a perder el primer año de

facultad. Diez años después leí que había obtenido el premio *Konex* por su labor profesional. Y entre tantos recuerdos ocupan un lugar especial los premios *Juan Ramón* que se entregaban el “Día de la Primavera” con el título de una película. Era muy divertida esa fiesta. Disfruté mucho de trabajar en el Nivel Medio del Lenguas.

¿Y cómo fue tu experiencia en el Nivel Superior? Ante todo, ¿en qué circunstancias llegaste allí?

Llegué de manera fortuita. La Directora del Nivel Medio, Miriam Zamacona, le comentó a la Rectora Martha Burbridge que, además de ser profesora en Letras, yo había hecho un posgrado en París (un máster y un D.E.A en la Sorbona, así como los cursos ya mencionados). Ella estaba armando un Cuarto Nivel, una especie de postítulo para el Profesorado en Francés, y me ofreció la cátedra de Gramática comparada en 1983, que acepté. Yo era profesora egresada de la Alianza Francesa, algo que, con razón, está muy mal visto en el Lenguas, aunque a ello se sumaban mi escolaridad en un colegio francés no bilingüe y mis estudios de posgrado en París durante dos años.

¿Quiénes eran las autoridades en ese momento? ¿Qué clima se vivía?

La Rectora era Martha Burbridge, de Francés. Se vivían los últimos tiempos de la Dictadura, y en octubre del 83, el triunfo de Raúl Alfonsín, conmocionó a mucha gente del Lenguas y despertó adhesiones impensadas y rechazos ucedeístas explícitos. Lo cierto es que, en cuanto a política institucional, se imponía llamar a elecciones nuevamente (la Rectora, que había asumido antes del Golpe de Estado, permaneció hasta el 83 porque las elecciones estaban prohibidas en todas las instituciones). El Ministerio designó a Rosa Vicien como Rectora normalizadora y esa extraordinaria mujer, miembro luego de la Academia Nacional de Educación, terminó la tarea en un año. Posteriormente, vinieron las elecciones de rectoras, vicerrectoras, miembros del Consejo Directivo, jefes de Carrera, etc. Recuerdo, entre las primeras rectoras, muy especialmente a Sheila Walsh de Montaron, quien me incitó

a tomar la cátedra de *Estilística* (más adelante *Teoría Literaria*) en el Traductorado.

Vos no te habías formado en el Lenguas sino en la UBA. Desde esa “extranjería”, ¿qué impresión te generó el profesorado de entonces? ¿Qué puntos fuertes y qué falencias percibías?

Yo era, efectivamente, Profesora en Letras egresada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; Magíster y D.E.A por la Sorbona, estudios en la *École Pratique des Hautes Études*. La verdad, no tenía prejuicios con respecto al Nivel Superior y tuve excelentes estudiantes, como Laura Miñones, Patricia Wilson, Magdalena Arnoux, Marcos Alonso, Béatrice Couteau, Daniela Lisman, Mariana Saúl, Sabrina Bevilacqua, Constanza Bauza, Ana Saint Jean, Federico Gianotti, Ezequiel Martínez Kolodens, entre tantos. Pido perdón por las omisiones involuntarias. Algunos provenían de la UBA, pero no en su mayoría, y no solo satisficieron con creces mis expectativas, sino que se convirtieron en colegas –algunos muy prestigiosos– y accedieron a mis cátedras cuando me retiré. No obstante, debo señalar que a veces se tornaba dificultosa la lectura de bibliografía específica, supongo que por cierta tendencia “escolar” a recibir todo explicado y a no realizar ciertos esfuerzos personales, más autónomos. Esa era una dificultad que me sorprendía porque no la había experimentado en el Nivel Medio.

El Lenguas, como suele ocurrir con instituciones prestigiosas, tiene tendencia a la endogamia. ¿Te sentiste rápidamente integrada viniendo de otro lado o tuviste que ganarte tu lugar con el tiempo?

En el Nivel Medio, encontré gente afín prontamente entre los colegas. Recuerdo con especial afecto a Eduardo Dayan, Alicia Quartino, Isabel Bompert, Elvira Saluzzi, Lidia Rodríguez Olives, Sylvia Nogueira, Karina Cosco, Graciela Gerendi. En el Superior, resultó más ardua la integración al comienzo.

Por esos años, te tocó vivir la vuelta de la democracia a la que aludiste hace un momento. ¿Cómo se dio ese proceso en el Lenguas?

Un poco como ya te conté. Había mucho entusiasmo con la llegada de la democracia. Se notaba en la cantina, en los pasillos, en las aulas –especialmente, en el Secundario, que siempre fue más politizado–. La transición institucional, en cambio, fue compleja y se generaron distanciamientos y enemistades que, *mutatis mutandis*, permanecieron y se renovaron durante muchos años. Se daban entre quienes creíamos que había que llamar a elecciones de autoridades y quienes preferían que todo quedara como estaba. Finalmente, se normalizó el instituto con Rosa Vicien, hubo elecciones de rectoras por períodos de un año de mandato, y poco tiempo después fue elegida Lucila Gassó, primero por un año y luego por cuatro con el nuevo Reglamento. Yo me sentía identificada con ese grupo y esas docentes, que, como en el caso de Lucila y de su Vicerrectora Mora Pezzutti –inolvidable amiga a quien extraño cada día– estaban llenas de ideas de cambio. No mencionaré lo mucho que se hizo en ese tiempo porque ya hablarán al respecto algunas protagonistas, pero el Lenguas fue otro. Lucila sacó el crucifijo de la Rectoría; a instancias de Ovide Menin, transformó el Lenguas en mixto; convocó prontamente a concursos de cátedras por antecedentes y oposición; reformó el Reglamento orgánico, entre otras modificaciones esenciales que apuntaban –y eso proseguiría más tarde con otro sesgo durante la gestión de Mora– a darle una impronta de carácter más universitario. Se les abrió las puertas del Lenguas a docentes del Joaquín, de la UBA, de otras universidades y Escuelas Superiores de lenguas. Una verdadera renovación académica. Por otra parte, como Consejera por el claustro docente, tuve el privilegio de ser designada junto con María Elena Passeron, Teresa Davis, Gloria Areias y “Chicha” Martini para la redacción de un nuevo reglamento. Eso ocurrió durante la gestión de Lucila Gassó.

Volviendo a la materia que te ofrecieron dictar, ¿fue interesante para vos ese desafío?

Muy interesante. Sentía que había que arreglárselas de alguna manera porque no había mucha bibliografía. Se trataba de Comparación de estructuras lingüísticas. Consulté, en ese momento, para obtener una primera orientación, a quien la dictaba en el Profesorado de Inglés: la profesora Viñas Urquiza. Me pareció válida la idea de confrontar corpus trabajando sobre

semejanzas y diferencias con vistas a facilitarles a los futuros profesores la enseñanza del francés a hispanohablantes, en particular, a aquellos de nuestra variedad lingüística. Recurrí a la traducción de textos, en su mayoría literarios, pero advirtiéndoles que lo nuestro no era una verdadera traducción —ni ellos ni yo éramos traductores—, sino un instrumento útil para establecer comparaciones entre estructuras lingüísticas. Me centré en las mayores dificultades —ciertos pronombres, modos y tiempos verbales en las subordinadas, cuestiones de género, etc.— y trabajábamos mucho el análisis sintáctico. Mi formación fue esencialmente estructuralista y empleé algunos aspectos metodológicos de la corriente aprendida con Ofelia Kovacci.

Paulatinamente, te fuiste orientando hacia las materias literarias, que son las tuyas. ¿Qué novedades introdujiste en los programas? ¿El plan de estudios de entonces autorizaba la novedad y la creatividad?

Sí, la institución tenía autonomía académica, es decir que, entre otras libertades, podíamos darnos nuestros propios planes de estudios. Eso significaba que presentábamos los programas con total independencia de criterio y, a lo sumo, en caso de haber observaciones, podían discutirse con el Jefe de Carrera. Desdichadamente, esa autonomía, que tanto habíamos defendido con Mora y Susana a la cabeza en el 93, comenzó a diluirse debido a la transferencia, al imponerse el Ministerio sin escuelas, que pasaron a depender de las jurisdicciones por la descentralización impulsada por Menem y su Ministro Salonia. Esa autonomía, reitero, fue desconocida durante la gestión de Macri como Jefe de Gobierno de la Ciudad y los sucesivos gobiernos del PRO. Así fue cómo al ingresar al ámbito de la antigua Municipalidad de la Ciudad en el 93, luego Jefatura de Gobierno, empezamos a perderla paulatina y definitivamente.

En cuanto a mis programas de Literatura II y III, eran bastante convencionales. No se planteaban ejes temáticos que vertebraran las lecturas, como por ejemplo, la vida urbana, el dinero, etc. Me importaba que se respetara cierta cronología, la evolución de las distintas corrientes artísticas y literarias, que los grandes autores estuvieran presentes (Voltaire, Rousseau, Balzac, Stendhal, Flaubert, Proust, Sartre, Camus, Duras,

Genet, Hugo, Lamartine, Baudelaire, Verlaine, Rimbaud, Mallarmé, Éluard, Breton, entre tantos) y que se abordaran todos los géneros, básicamente, narrativa, teatro, poesía y ensayo. Insistía mucho en la relevancia del análisis de texto y trataba de proporcionar elementos lingüísticos y retóricos eludiendo lo meramente descriptivo, siempre en busca de la significación, lo connotado, lo polisémico, lo sugerido, lo no dicho, los efectos que el texto generaba. Hoy me volcaría más hacia lo sociológico, incluiría más el contexto, elegiría algún tema que recorriera varias lecturas, sumaría a autores de las excolonias francesas. Siempre corregiríamos algo, creo. Pero pienso que al mismo tiempo, ese análisis minucioso fundado en la palabra, en el signo, podía aportarles a los futuros profesores y traductores un trabajo sobre la lengua que les permitiría profundizar en su riqueza, en su versatilidad.

Nombraste a algunos de los autores que no faltaban en tus programas, ¿qué te interesaba de ellos?

Me atraían la riqueza de la visión y descripción de las clases sociales, las diversas formas de ascenso y de movilidad planteadas por el Realismo del Siglo 19, por ejemplo, y la fuerza del compromiso político —las dos guerras mundiales, la Guerra de España— y filosófico —el existencialismo— en los autores del 20, que se manifestaba en novelas y obras de teatro, entre otros aspectos. Por supuesto, la escritura de cada uno de ellos debía ser —y lo era— relevante. Y los estudiantes no se libraban de los poetas (Baudelaire, Mallarmé, Apollinaire, Rimbaud, y los surrealistas: Breton, Éluard, Aragón, entre otros).

¿Qué lugar ocupaban la teoría y la crítica literaria en el dictado de las materias? ¿Quiénes eran tus referentes?

Un lugar fundamental. Nunca temí volver locos a los estudiantes con las figuras retóricas, con elementos de lingüística y de análisis del discurso en función del análisis literario, en busca de significaciones que nos llevaran a una diversidad de interpretaciones siempre y cuando estuvieran fundamentadas, a leer bibliografía sobre los autores, pero a enfrentarnos a los textos solos, con nuestros instrumentos.

¿Mis referentes? Los formalistas rusos, Auerbach, Barthes, Todorov, Ducrot, Genette, Bajtín, Steiner. Respondía a mi tiempo –los años 70– aunque hubiera podido tomar otro camino, como ya dije.

¿Qué intentabas transmitirles a los estudiantes en relación con la literatura? ¿Sentís que fuiste dándole forma a un método?

Para mí, lo esencial fue siempre tratar de despertar el interés, el gusto, y por qué no, el amor por la literatura olvidándome de la carrera que estaban siguiendo o de si tenían por delante todas las carreras posibles en el caso de los estudiantes del Nivel Medio. Los demás objetivos eran, por así decirlo, institucionales, de currícula, de planificación, sin que por ello perdieran su mérito o su incidencia en la forma de encarar los estudios.

En cuanto al modo de trabajar los textos, creo que ya he dado algunas respuestas. Soy hija de la inmanencia del texto en cuanto a formación y eso tiene sus ventajas y sus costos.

Contanos cuándo comenzaste a trabajar en el traductorado. ¿Notaste diferencias en el alumnado, en cuanto a su trayectoria previa y en la permeabilidad hacia lo literario?

No recuerdo muy bien. En el 84, tomé la cátedra de Estructuras comparadas, pero renuncié unos años después, ya me ocupaba de una cátedra similar en el Profesorado. Y en el 86, vino Estilística, que me gustó mucho, pero su ubicación en el Plan de estudios, en el último año, no era acertada. Su objetivo consistía en que los elementos de lingüística, retórica y análisis del discurso que trabajáramos enriquecieran y profundizaran la interpretación del texto literario. Fue un poco frustrante al comienzo. Cuando se reformó el plan y la pasaron a segundo año, creo que tuvo más sentido para mí y para ellos.

En cuanto al alumnado, el de Traductorado probablemente fuera más permeable a la literatura debido a la índole del título al que aspiraban: Traductor técnico-científico y literario. Pero mi experiencia en el Profesorado fue, en general, muy satisfactoria.

Y en cuanto a vos, ¿había diferencias en tu modo de dictar las materias de profesorado y de traductorado?

Creo que no más que las que están ligadas a la índole de las carreras. No es lo mismo analizar textos para un futuro traductor que deberá trabajar con la sutileza del lenguaje, con la connotación y que, de hecho, si quiere puede ponerse a traducir luego de haber analizado el texto, que para un futuro profesor, quien tarde o temprano algo de literatura trabajará con sus alumnos, y mi intención era que lo hicieran a conciencia, con conocimiento de los autores y sus textos, de la historia del arte y la literatura y con algunos elementos de interpretación que más adelante pudieran utilizar en sus clases. A veces recibo comentarios de exalumnos, hoy profesores y traductores, que me reconfortan en ese sentido.

En suma, ¿qué materias enseñaste en el nivel terciario? ¿Qué impronta quisiste darles?

Ya las mencioné, pero si querés, las enumero brevemente: *Comparación de estructuras lingüísticas, Literatura Francesa I y II* (siglos 18, 19 y 20) en el Profesorado y *Estructuras comparadas y Estilística*, en el Traductorado.

No quise darles una impronta. Traté de no traicionarme demasiado, de hacerlo lo mejor que en ese momento podía, con pasión y respeto, indagando en los intereses y conocimientos de los estudiantes y tratando de incentivar otros (la historia, la política, el cine, etc.). No sé cuánto de eso logré, pero el intento de alcanzarlo estuvo.

Entre las experiencias que te tocaron vivir, está la de haber concursado las materias que dictabas. ¿Cómo fue ese proceso? ¿Qué importancia creés que tiene para una institución como la nuestra que exista esa instancia?

Hubo muchos concursos durante la gestión de Lucila Gasso y de Mora Pezzutti y en la de Mora y Susana Gurovich. Más adelante, se fueron abandonando por la desdichada falta de autonomía y se introdujeron estas selecciones de antecedentes, que no sé si cumplen una función similar. En primer lugar, por su endogamia.

Que los miembros del jurado pertenezcan en su mayoría a la institución puede suscitar- y de hecho, suscita- suspicacias, intentos de incidir sobre ellos, enojos y distanciamientos por disconformidad con el resultado. Pasar por la experiencia de la clase- requisito que no está incluido en las Selecciones—sintiendo el peso institucional de un jurado integrado por profesores de otras casas de estudios genera una enorme responsabilidad y mucha seriedad de parte del concursante. De todos modos, es mejor que haya una Selección de antecedentes a que se designe a un docente según la voluntad de las autoridades o se aguarde la titularización.

Me gustaría orientar la charla hacia otro punto central de tu trayectoria: la vida institucional. ¿En qué momento y cómo te incorporaste activamente a la vida institucional del Lenguas?

Como miembro del Consejo Directivo por el claustro docente. Creo que fue en el 87 y me llevó varias sesiones de análisis animarme a esa exposición. Luego acepté otras, siempre padeciendo un poco y deseando volver a mis cátedras.

En esa primera participación, ¿qué aspectos de la institución hasta entonces desconocidos para vos pudiste conocer? ¿De qué proyectos o iniciativas te tocó formar parte? ¿Alguno que recuerdes en particular, por su importancia o el trabajo que implicó?

Todo era novedoso para mí, pero representaba un interesante ejercicio de la vida democrática de la que disfrutábamos desde hacía algunos años. Aprendí mucho, en los inicios, de María Elena Passeron, excelente y muy respetada profesora de Literatura Inglesa que había sido Rectora, de Ángela Ledesma, de Luisa Reinhold, de Enriqueta Leoni (las tres de Portugués), de las colegas corredactoras del Reglamento Orgánico, ya mencionadas. Y por supuesto, de Mora Pezzutti. Qué decir de alguien que tenía esa visión de la institución tan original e imaginativa, tan rigurosa y singular, tan académica y autónoma, tan abierta a la innovación y al afuera; una profesional apasionada por la normativa, por la institucionalidad, amante alocada del debate (solía quedarse en su despacho hasta la madrugada discutiendo por teléfono con algún consejero sobre temas del CD que la desvelaban), dialoguista sin límites,

que invitaba e incitaba a pensar proyectos, políticas lingüísticas, especializaciones, posgrados, siempre rodeada de gente pensante y muy bien formada de la institución y de fuera de ella (pienso en Elvira Arnoux, Norma Paviglianiti, Alicia Camilloni). Además, Mora les dio mucha injerencia a los Lectores de Alemán y Portugués, supo aprovechar todo lo que ellos podían aportar al Lenguas. Fue respetuosa con los estudiantes, y si se reunía con ellos, les dedicaba el mismo tiempo que a un representante extranjero: para Mora, no había gente de primera y de segunda. Y fue una luchadora infatigable. Su primera gran lucha la dio en el 93 contra la transferencia. ¡Cuánta razón tenía! Recuerdo que nos pidió a todos hacer una declaración en favor de la permanencia del Instituto en Nación. No tuvo éxito en su reclamo porque prevaleció el mito egoísta de que ganaríamos mejor si dependíamos de Ciudad. Devota de la literatura y el cine, solía llamarme para que compartiéramos una película o el reportaje a un actor en *Film & Arts* o fuéramos al cine. Fuimos grandes amigas, pasamos fiestas de fin de año y veraneos junto con nuestras familias. Tengo su foto en mi escritorio y, no me importa repetirlo, pienso en ella cada día.

Volviendo a la pregunta, me tocó formar parte de la redacción del Reglamento Orgánico, como ya comenté. Una tarea interesantísima esa de ponerse a “legislar”. Nuestro reglamento les fue de utilidad a otras instituciones de Nivel Superior que estaban perfeccionando su vida democrática (el Romero Brest, el Eccleston).

Intuyo que un hito en tu carrera fue tu gestión como regente, que ejerciste en dos oportunidades. ¿En qué contexto se dio la primera elección que te permitió acceder a ese cargo? ¿Quiénes integraban la fórmula? ¿Qué desafíos tuvieron que sortear?

Así es, Magda. Mora iba como candidata a Rectora y Susana Gurovich era su compañera de fórmula. Mora me llamó a su despacho de Vice para ofrecerme la candidatura a Regente, cargo que se creaba. Según ese Reglamento, el Regente no integraba fórmula, era independiente.

Los desafíos que había que sortear estaban representados por una oposición más tradicionalista y

conservadora que provenía del apoyo a la rectora que había querido permanecer en su puesto luego del advenimiento de la democracia. Y después se mantuvo bajo otras formas, con otros protagonistas y motivos siempre renovados.

Al crearse el cargo, ¿cómo interpretaste vos el rol de la Regente? ¿Cómo recordás esa tarea? ¿Cuáles son los aspectos gratos y los ingratos de esa función?

El cargo se inauguraba, sí. En un cuadernito, con su lapicera, Mora me hizo un listado de las funciones que debía cumplir: pensar en proyectos de postítulo o posgrado –gracias a la gestión de Susana Gurovich, se firmó el convenio con la Universidad de Rouen, y a la de Teresa Davis, como vicerrectora en el segundo período, se debe el de la Universidad de Londres y el de Birmingham); organizar conferencias y seminarios, y así fue cómo en el ámbito de Francés, vinieron Anne Übersfeld, Catherine Kerbrat-Orecchioni y Denis Lehmann, entre otros; tendría a mi cargo la supervisión del DECOED (fue un placer enorme trabajar con Adriana Cortese, Alicia Trück –tan querida–, María Elena Filgueira, Valeria Valebella, Alberto Worcel y todo el equipo); la de las tres Bibliotecas (General, Infantil Trilingüe y Francesa); la del funcionamiento de las adscripciones de todos los Departamentos.

Compartía el despacho de la Vicerrectoría en el primer piso con Susana. Allí nació también una gran amistad que mantenemos hasta hoy. Susi fue muy paciente con mi tendencia al desorden, nos reíamos mucho, no recuerdo haber discutido nunca y no me refiero a las discusiones sobre la vida institucional. Esas sí, las teníamos.

Creo que el mayor elogio que recibí por mi gestión fue el de mi sucesor, Roberto Bein, y me consta, porque lo conozco bien, que nuestra amistad histórica –nos conocimos en la primera materia en Filo– no incidió en su ponderación. Yo tenía mis dudas, creo que siempre se puede hacer mejor las tareas, tener más iniciativas, generar más proyectos. Esto en cuanto a mi primera gestión como Regente, entre 1997 y 2000.

¿Y cómo fue la segunda experiencia?

Varios años después, cuando se produce la intervención de 2007, que desplaza injustamente a la Rectora Teresa Davis, en el marco de la lucha contra esa medida antidemocrática, se da el llamado a elecciones y una nueva postulación. En ese caso, se presentaron dos grupos antiintervencionistas. Isabel Bompert iba como candidata a Rectora, Alejandra Leoni, a vice y yo, a Regente, por pedido de Isabel en el marco de la agrupación que fundamos. *La 3096* estaba integrada por sus cofundadoras Laura Miñones, Patricia Willson (Francés); Martina Fernández Polcuch, Griselda Mársico (Alemán); Olga Regueira (Portugués); Elena Odriozola (Inglés) y nosotras tres, en un comienzo. Como verás, plurilingüe. Más adelante, se incorporaron Susana Gurovich –Susi estaba retirada, pero su labor como integrante del CD por el claustro de Graduados fue extraordinaria y nunca suficientemente reconocida– Susan Porter, que venía de AENS y adhería con interés y curiosidad a esta agrupación, Graciela Gerendi, Silvana Slepoy.

Ganó la elección la fórmula Bompert - Leoni por un porcentaje muy alto –creo que por el 87 % de los votos– y allí empezó la enorme tarea de reconstrucción de lo que la llamada “Normalización” había dejado. Una Asociación Cooperadora intervenida –esa intervención duró hasta después de nuestra gestión– y la consiguiente falta de insumos. No teníamos mantenimiento ni calefacción y trabajábamos para que se notara lo menos posible. *La 3096* en pleno integró el Consejo Directivo hasta que se produjo la renuncia de una integrante tiempo después. En lo que a mí respecta, retomé las tareas que había tenido a mi cargo durante la gestión de Mora y Susana. Se agregó la página web, y se realizaron en 2010 las *Segundas Jornadas Internacionales en Enseñanza y Traducción de lenguas extranjeras*. No había dinero, pero nos las arreglamos. Conté con la inestimable colaboración, presencia y aporte de contactos para convocar a figuras internacionales de Patricia Willson, Laura Miñones, Martina Fernández Polcuch, Mónica Herrero, Olga Regueira, Griselda Mársico, del Lector de Alemán Uwe Schoor, por ejemplo, y también de profesores de la oposición, como Paula López Cano y Claudia Ferradás, entre otros, de

la Asociación de Ex Alumnos del LV que nos ayudó a financiarlas.

Otro proyecto que se llevó a cabo durante mi gestión fue el del postítulo PELSE para todas las carreras, una especialización tendiente a formar a profesores de Español como Lengua Segunda y Extranjera en el que conté con la valiosa colaboración de la especialista Gabriela Russell. Además, coordiné un proyecto de Postítulo en Traducción en el que participaban profesores de traducción de todos los departamentos.

¿Qué consejos le darías a quien tuviera que desempeñarse en esa función?

En cuanto a consejos, seré escéptica: no aceptar cargos. La gestión no es grata. No obstante, si están por aceptarlos, reiteraría uno que me dio Mora: “si vienen con un proyecto, vos escuchá y no adelantes nada”.

Esa idea de madurar las cosas, que a veces puede fastidiar –yo lo he visto– porque hay premuras, urgencias, necesidad de hacer, y a veces, siguiendo esa tendencia y rechazando la otra, por aparentemente dilatoria, se pueden cometer errores.

Sé que también te hiciste cargo de Fondo Documental del Lenguas. ¿En qué consiste?

¿Qué decirte de ese Fondo? Una intención valiosa de vertebrar la memoria del Lenguas, pero que no dio, a mi modo de ver, los frutos esperados. Durante mucho tiempo se accedía a él a través de la página del Lenguas (contaba con fotografías y videos), no sé si sigue funcionando¹.

Imagino que estos cargos electivos te permitieron estar en contacto con los distintos departamentos del Lenguas. ¿Sentís que hay diferencias entre unos y otros? Si sí, ¿a qué atribuís esas diferencias?

Puedo darte una respuesta muy personal; traté –dado que ocupaba un cargo– de ser lo más objetiva, imparcial, considerada y afable con los integrantes de todos

los departamentos, nos apoyaran o no. Lo demás son las afinidades que sentís más allá de las lenguas y no quiero ponerme a conjeturar sobre diferencias y semejanzas, porque algunas me resultan incomprensibles. El Lenguas Vivas es una institución muy pasional donde podés hacer hermosas amistades –a mí me honran las que tengo y sostengo– como perder aquellas que solo eran relaciones ocasionales amables sin saber muy bien por qué. Por supuesto, en muchas ocasiones se identifican los motivos y las responsabilidades propias. En todos los departamentos hay gente valiosa. De Portugués, por ejemplo, fue muy muy interesante trabajar con nuestra vice, Alejandra Leoni, por quien siento mucho afecto y respeto profesional (ella también prefería el aula y padecía la gestión) del mismo modo que con Olga Regueira. Y en el período anterior, con el Lector José Luis D`Amaral, que murió en un accidente de aviación. El Departamento de Alemán me permitió trabar una valiosa, una linda relación con Martina Fernández Polcuch y conocer a los Lectores de otros tiempos, como Tichy y Helmut Galle y, entre los últimos, a Uwe Schoor.

Con respecto a Inglés, mantuve respetuosas relaciones con muchos profesores, pero siempre sentí que no podíamos franquear esa absurda competencia que, si se atribuyera solo a las lenguas, estaríamos todos en el jardín de infantes. Lamentablemente, esas desavenencias del cuerpo de profesores del Lenguas en su conjunto son ideológicas –en el sentido más amplio– y de características personales, también.

Desde los roles que fuiste cumpliendo, ¿qué percepción te quedó de la participación estudiantil?

Hay una forma de plantear los inconvenientes serios de las cátedras, que es el CD a través del claustro de estudiantes y, naturalmente, del Centro de Estudiantes. El del Secundario era muy bueno y cumplía su función; el del Nivel Superior costó que lo armaran: los estudiantes parecían estar forzados a crearlo e integrarlo. Una vez más, pienso que el compromiso, poner la cara, el nombre, enfrentar a profesores, etc. tiene que ver con cierto espíritu de rebeldía. Por ejemplo,

1 Se puede acceder a este fondo documental a través del siguiente link: <https://fondodocumentallv.com.ar/>

cuando un conocido periodista de cambiantes tendencias fue a dar una charla para el Nivel Medio, los chicos del Centro le hicieron pasar momentos arduos con sus preguntas, todas correctamente planteadas. Y eso que esto sucedió antes de su virulento giro ideológico.

¿Durante cuántos años, finalmente, tu vida profesional gravitó en el Lenguas? ¿Qué te hizo, creés, permanecer tantos años allí?

Entre el 81 y el 2012. Cuando mis hijos eran chicos, dejé otras instituciones y me quedé con aquella donde empezaba a tener historia y en cuya vida institucional comenzaba a actuar. Cuando se tienen cátedras, los conflictos no abundan –al menos, esa fue mi experiencia– y la relación con los colegas se limita a la sala de profesores o a la cantina. Pero de a poco, se descubren afinidades, se inicia cierta camaradería; más adelante, se forjan relaciones amistosas y después, verdaderas amistades. La lucha fue también algo que me motivó a quedarme: por y durante las elecciones, en contra del ingreso al ámbito de la Municipalidad y del recorte de la autonomía académica, contra la intervención, por ejemplo.

¿Cuáles fueron los momentos más duros desde el punto de vista institucional de los cuales te tocó ser testigo?

Recuerdo la intervención, sin lugar a dudas, como el más duro porque vimos derrumbarse la institución. Yo no estaba en ese momento, pero sé cómo procedieron con la Rectora Teresa Davis, que estaba en su despacho y debió abandonarlo. De un día para otro, teníamos una normalizadora, no había más Consejo Directivo, el Reglamento Orgánico había perdido su sentido. Debíamos terminar con esa situación y lo logramos porque –hay que recordarlo– cuando llegaron las elecciones, los dos grupos que se presentaron se habían opuesto a la Intervención.

En lo personal y/o en lo profesional, ¿cuáles fueron los más luminosos, los más felices? ¿qué colegas asociás con ellos?

En primer lugar, haber trabajado con Mora Pezzutti y haber gozado de su amistad. Fue un tiempo muy

interesante, de mucha exigencia, de observación y aprendizaje. Mora era exigente consigo misma y con su equipo. Debido a su enfermedad –que no le impidió presentarse nuevamente y ganar–, en un principio Susana Gurovich y yo debimos hacernos cargo de la institución –con la valiosísima colaboración de los jefes de carrera– y, en el segundo período, de la vicerrectora Teresa Davis.

En segundo lugar, haber sido cofundadora de *La 3096* para presentarnos en 2008 y haber trabajado con Isabel Bompert y Alejandra Leoni. Y las reuniones en mi casa, compartidas con todo ese grupo tan profesional, tan claro en sus objetivos y al mismo tiempo, tan divertido.

Y haber sido profesora en el Secundario –por la relación especialísima que se generaba con los estudiantes del Nivel Medio– y también, naturalmente, en el Profesorado y el Traductorado en Francés. En síntesis, haber pasado treinta años conversando sobre literatura con jóvenes interlocutores interesados en la propuesta.

¿Fue duro dejar el Lenguas al momento de jubilarte?

Sí, lo fue. Me sigue haciendo falta dar clases en un ámbito institucional.

¿Seguiste en contacto directa o indirectamente con la institución? ¿Te quedaron afectos?

Con la institución, no. No quise volver. Pero sí me quedaron muchos afectos: algunas de mis colegas y esas exalumnas veinte o veinticinco años más jóvenes –vos, por ejemplo– con quienes mantengo lazos de amistad e intercambio muy fuertes.

Estela Klett: “Amo mi trabajo y reivindico la profesión de profesor de lengua extranjera. No necesito vestirme de lingüista para tener credibilidad”

por Mónica Vidal

Conozco a Estela desde hace más de treinta años, cuando entré a trabajar en la Alianza Francesa. Recuerdo todavía las charlas y debates enriquecedores sobre el manual Archipel, que poníamos en práctica por aquellos días, sus libros sobre gramática nocional-funcional y su enorme interés por investigar todos los fenómenos relacionados con la palabra, sobre todo con el léxico. Guardo todavía en mi memoria las tardes en que nos preguntábamos y discutíamos sobre los procesos de adquisición de una lengua, el francés, con el fin de mejorar nuestras prácticas docentes.

Más tarde, en la Facultad de Filosofía y Letras, tuve el honor de pertenecer al Departamento y a la cátedra que ella dirigía. Más allá de su generosidad personal e intelectual, en todas sus acciones fue siempre un motor inagotable que nos motivaba a pensar, estudiar, discutir y recalibrar nuestras propuestas para el aula.

Quiero concluir esta breve e incompleta presentación con las palabras del maestro Paulo Freire,¹ que, a mi entender, describen su espíritu inquieto fielmente:

Mientras enseñé continué buscando, indagando. Enseñé porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

Formación y primeros años en la profesión

¿Qué te llevó, Estela, a elegir la docencia para desarrollar tu vida laboral y por qué elegiste Argentina para ejercer tu profesión?

Pasé gran parte de mi primera infancia en una zona rural del Uruguay. De chiquita mi madrina me llevaba al rancho donde atendía los 6 grados de la escuela primaria. Me encantaba observar a los niños con guardapolvo blanco y una moña azul, como nuestra

bandera, y ver cómo seguían atentos las explicaciones de la maestra. Después, cuando estaba en el liceo (la escuela secundaria en la otra orilla), les daba clases de química a mis compañeros cuando me lo pedían. Poco a poco fue naciendo en mí el deseo profundo de enseñar. Ejercí como profesora tres años en Uruguay y luego me casé con un argentino y me instalé en Buenos Aires, donde continué trabajando como docente de francés.

1 *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI, primera edición en español 1997, pág. 30.

¿Por qué elegiste el francés?

Por el lado paterno, desciendo de una familia protestante de Torre Pellice, localidad de los Valles valdenses en la provincia de Turín. Mi padre, mis abuelos y mis tías hablaban francés socialmente. En familia, el dialecto local de los Valles. La familia de mi madre se comunicaba en español; el entorno era hispanohablante y fui escolarizada en español. Quise aprender francés para entender lo que susurraban los adultos cuando no querían que los menores entendiéramos lo que decían.

En tus años de formación, ¿a quiénes reconocés como tus maestros?

En mi vida, Robert Galisson fue el maestro que uno jamás olvida. Me insufló el gusto por la lexicultura, que consiste en quitar sucesivamente capas de las palabras, como en los palimpsestos, para desentrañar huellas culturales escondidas en ellas. Nos instó también a considerar la didáctica como una disciplina autónoma, crítica, creativa y, sobre todo, a convertirla en didactología. Nos referimos a una disciplina no aplicacionista que parte de la observación del campo para teorizar sobre las problemáticas de este y vuelve al aula con propuestas y soluciones propias. Mis intercambios didácticos permanentes con Francine Cicurel, académica rigurosa y amiga personal, me permitieron enriquecer mi formación de manera considerable y continua. En el campo de la lectocomprensión, trabajo que realicé en la Facultad de Filosofía y Letras por más de 30 años, nuestra primera gran inspiradora fue Sophie Moirand, luego Marc Souchon.

¿Cómo fueron tus primeros pasos en la profesión?

Fueron muy gratos pues ni bien llegué a Argentina, luego de casarme, en la Alianza francesa conseguí trabajo y tuve el apuntamiento extraordinario de Aurelio Maudet, un maestro de maestros.

¿En algún momento pensaste en abandonar o cambiar de profesión? si ese fue el caso, ¿por qué seguiste tu camino de docente en lengua extranjera?

Jamás quise abandonar mi carrera. Amo mi trabajo y reivindico la profesión de profesor de lengua extranjera. No necesito vestirme de “lingüista” para tener credibilidad.

¿Hasta qué momento seguiste dando clases de FLE? ¿Qué aspectos de ese trabajo te siguieron resultando motivantes o necesarios, a pesar del tiempo?

Nunca he dejado de enseñar FLE. Ahora lo hago en calidad de abuela que ayuda a sus nietos, pero también, hace poco di cursos por Zoom para profesores de Montevideo y Medellín. Aunque los cursos tenían una impronta teórica, siempre es bueno un repaso o afirmación de puntos relativos al FLE. No debemos dejar escapar el filón que presenta la lengua. ¡Puede ser una mina de oro! Valga el juego de palabras. Lo que me resulta motivante es tener conciencia de que siempre es posible reconfigurar los conocimientos al encararlos desde una perspectiva novedosa.

¿En qué momento, además de la labor docente, te volcaste a elaborar materiales pedagógicos. ¿Podrías hablarnos de esas experiencias? ¿Cómo surgieron? ¿Con quiénes las llevaste a cabo? ¿Qué llegada tuvieron? ¿Qué mirada tenés hoy de esos materiales?

Con el enfoque comunicativo se introdujeron materiales auténticos en la enseñanza. En la Alianza francesa se utilizaba el libro Archipel en los primeros años de estudio. Este manual, muy novedoso, de orientación nocio-funcional, presentaba una gramática que no estaba ordenada según los cánones del método audiovisual que precedió al enfoque comunicativo y al que estábamos habituados los docentes. Entonces, a fines de la década del 80, surgieron varios libros de ejercicios que escribimos en equipo. Primaba la idea de que las actividades no fueran mecánicas, que se presentaran siempre en situación y que apelaran a la creatividad. Por otra parte, como en los años superiores de la Alianza francesa no se contaba con un libro de texto moderno; se prepararon en equipo cuadernillos de textos auténticos con fichas pedagógicas variadas. Fueron experiencias enriquecedoras, pero costosas emocionalmente pues la escritura grupal es compleja. La recepción de los cuadernillos fue, en general, muy buena.

Con respecto a la mirada de hoy sobre los materiales confeccionados, podemos decir que llevan huellas de su enunciación. Hay textos que pueden aún ser utilizados y otros, en cambio, han caído en desuso por la temática o los cronolectos. Además, en la actualidad, es posible hacer propuestas multimodales utilizando recursos de la Web, cosa que no era factible en los 80.

Formación de Docentes de FLE

¿Cuándo y cómo llegaste al Lenguas Vivas? ¿Cómo era entonces la institución? ¿Qué aspectos positivos y negativos destacarías de la formación docente de entonces? ¿Y algún aspecto pintoresco que tal vez te llamara la atención?

Llegué al Lenguas Vivas en 1992 después de haber renunciado a mi cargo de profesora titular por concurso de la Universidad de La Plata. Había dictado muchos años la cátedra de Lengua I y se presentó la oportunidad de enseñar didáctica en el Lenguas. Creo sinceramente que la institución siempre ha brindado una enseñanza de gran calidad. En el momento de mi comienzo, diría que se observaba la búsqueda de una ruptura de los compartimentos estancos (cada materia era una entidad aislada), y con el enfoque comunicativo vigente para la enseñanza de idiomas se forjaba un camino hacia el aprendizaje de una oralidad más impregnada de formas coloquiales. Eso fue una novedad.

Como aspecto pintoresco recuerdo haber sido instruida sobre las “fautes imperdonables”, o sea, aquellas que determinaban un aplazo del alumno. Se accedía al ominoso listado por el boca a boca. ¡Total vigencia del curriculum oculto de la institución!

Parte de tu materia, Metodología II, estaba orientada a historizar los abordajes para la enseñanza de las lenguas extranjeras y en particular del FLE. ¿Cuáles de ellos considerás más valiosos, más innovadores para su época?

El enfoque comunicativo marcó un verdadero hito en la enseñanza de idiomas por las innovaciones promovidas en lo atinente a la concepción del lenguaje y la orientación psicológica constructivista. Nos alejamos

así del behaviorismo anterior plasmado en los “pattern drills” presentes en el método audiovisual.

Tus estudiantes recuerdan con agradecimiento el modo en que les enseñaste a leer y analizar críticamente los manuales existentes, y a elaborar materiales propios. ¿Por qué creés que es importante desarrollar esas aptitudes en los futuros docentes?

Los manuales de enseñanza de FLE son generalmente universalistas. Para satisfacer demandas heterogéneas provenientes de contextos muy diferentes, se introducen actividades que no corresponden a los lineamientos teóricos declarados por los autores. Se necesita un manual consistente que tome en cuenta el contexto en el cual va a ser usado. Esto no es posible cuando el texto es universalista. Siempre fomenté un minucioso análisis de los manuales antes de ser adoptados. El manual le ayuda mucho al docente que tiene muchas horas a su cargo. Sin embargo, cuando tiene incoherencias relevantes, es conveniente preparar materiales didácticos que respondan a las necesidades del entorno y contemplen las culturas educativas propias del lugar.

¿Qué otras aptitudes considerás centrales en los estudiantes de profesorado de LE?

Además de ser minuciosos y críticos frente a los manuales y materiales de enseñanza, es necesario que los estudiantes sean capaces de fundamentar sólidamente la crítica efectuada. Una apoyatura teórica pertinente y actualizada completa este trabajo. Los estudiantes de profesorado de lenguas deben ser curiosos, responsables y comprometidos con la educación pública. Capaces de realizar la tarea docente con un entusiasmo contagioso que cree motivación y deseo en los alumnos. También hay que integrar en el ADN de ellos que nuestros conocimientos deben renovarse y reconfigurarse. Se debe estudiar mucho durante la formación de grado, posgrado y toda la vida.

¿Qué consejos le darías a los y las docentes y futuros/as docentes de lenguas extranjeras, sobre todo de lenguas latinas, que se desempeñan en nuestro país?

Les diría que tenemos que defender el aprendizaje de lenguas en plural. Sabemos que el contacto con la

alteridad presente en las lenguas-culturas nos vuelve más abiertos y humanos. La práctica de lenguas nos permite ejercitar naturalmente la convivencia con la diversidad y este proceso de apertura resulta siempre saludable.

Ámbito universitario: docencia e investigación

Trabajaste muchos años en Filosofía y Letras en el Departamento de Lenguas Modernas, del cual fuiste directora. ¿Podrás hablarnos de esa experiencia? ¿Qué desafíos te planteó?

Si, estuve en la dirección de lenguas Modernas desde 1988 y por más de 30 años. Fue una experiencia extraordinaria que me enriqueció profundamente. Como las LE son transversales a todas las carreras de la facultad, el Departamento de Lenguas Modernas siempre manejó un enorme caudal de alumnos (variable según los años, pero siempre más del millar) y profesores (más de 60) de alemán, francés, inglés, italiano y portugués.

Los desafíos que se plantearon fueron varios. En primer lugar, lograr la autonomía e independencia del Departamento, que hasta 1988 dependía de Letras. Eso se obtuvo enseguida y, a partir de ese momento, comenzaron proyectos de investigación avalados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT). Se creó la cátedra de portugués (1989) y se fomentó el “aggiornamento” de programas y materiales para el dictado de los cursos. En esta etapa hubo seminarios dictados por especialistas nacionales y extranjeros y se promovieron reuniones de formación docente entre pares.

A la par de la enseñanza de la lecto-comprensión en francés, tu cátedra realizó numerosos proyectos de investigación. ¿Qué problemáticas fueron identificando y estudiando a lo largo de los años en relación con la materia?

En equipo con las profesoras Marta Lucas y Mónica Vidal, realizamos numerosos proyectos de investigación de la SECyT que versaron sobre problemas que se presentaban en la cátedra. Nos propusimos identificar

las representaciones sociales de los aprendientes al iniciar un curso de lectocomprensión que focaliza una sola competencia, en este caso, la comprensión escrita. Después, efectuamos una observación longitudinal de estas representaciones para ver su posible evolución. También estudiamos las estrategias iniciales de los aprendientes-lectores, definimos perfiles de lectores y finalmente nos abocamos a definir y clasificar dificultades que se observan en la comprensión del escrito en francés.

Un tema acuciante, que en el último año se ha puesto sobre el tapete, tiene que ver con el desarrollo de la inteligencia artificial y de los traductores automáticos, cada vez más afinados. ¿En qué medida sentís que estos dispositivos afectarán la enseñanza de la lecto-comprensión en lengua extranjera?

Aunque no he estudiado el tema en profundidad, diría que el nudo gordiano de este problema pasa por el correcto uso de la herramienta. Hay que observar ventajas y desventajas. Está claro que la inteligencia artificial es capaz de traducir en un instante nuestro mensaje escrito con un cierto grado de corrección. Puede incluso ponerle al mensaje escrito nuestra propia voz y la articulación perfecta de nuestra boca en el idioma deseado. Pero esta magia no debe confundirnos. Nada es comparable a hojear un libro en cualquier lado, seleccionar partes, leerlas y anotar lo que queramos. La IA no reemplaza cabalmente la comunicación cara a cara con otros que provienen de lenguas-culturas diferentes. Lo que se transmite a través de la utilización coordinada de lo verbal, lo vocal (entonación, tono, timbre) y lo visual (mimo gestualidad) hacen del encuentro algo único y maravilloso.

Más allá de este punto, ¿qué modificaciones propondrías para la enseñanza de lenguas extranjeras en la Universidad?

Me referiré a los casos de facultades que tienen requisitos de idiomas. Lo fundamental es tener presente para qué usará la lengua el alumno, o sea, los objetivos a alcanzar. Si se requiere que los alumnos lean bibliografías en LE durante su formación de grado, la lectocomprensión puede estar vigente. Hay que agregar un uso moderado y no exclusivo de las herramientas

virtuales actuales. Si se quiere preparar al aprendiente para una beca internacional la lectocomprensión no es suficiente pues la oralidad (en comprensión y producción) resulta esencial. Ahora bien, es relevante saber qué número de alumnos viajará al extranjero y considerar si la propuesta es conveniente para quienes no participan de los flujos de la internacionalización de los estudios. Los postulantes a becas en el extranjero podrían complementar los conocimientos de idiomas logrados en el grado valiéndose de los cursos de extensión que ofrecen las unidades académicas.

El ámbito universitario promueve la producción o sistematización de saberes a partir de tareas de investigación. ¿Sentís que los profesorados forman suficientemente a sus estudiantes en ese campo? ¿Deberían hacerlo?

Acuerdo totalmente con la idea de que la producción de saberes a partir de la investigación es constitutiva de la tarea universitaria. En la UBA, la investigación plasmada en proyectos certificados y homologados es obligatoria para quienes poseen una dedicación semiexclusiva o exclusiva. El control es estricto y se exige una presentación de un informe anual de la actividad investigativa realizada.

Ejercí en el Instituto Lenguas Vivas desde 1992 y por más de 20 años, en el Instituto Superior del Profesorado de Francés “Paul Groussac” durante 3 años en la década del 70 y en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” durante 2 años (1974 y 1975). Tomando en cuenta las fechas mencionadas, diría que en esos períodos no se integraba a los alumnos en la investigación que llevaban a cabo los profesores de las instituciones. Sin embargo, creo que es muy importante fomentar la investigación por parte de los estudiantes mediante pequeñas tareas guiadas por los docentes. Puede ser una fuente más de motivación.

Has participado en forma asidua de congresos, encuentros y jornadas dedicadas a la enseñanza de lenguas extranjeras y del francés en particular. ¿Sentís que es un ámbito vital académicamente? ¿Advertís preocupaciones recurrentes en los docentes de nues-

tro país o zonas de vacancia en relación con la didáctica de las LE?

Durante mi actividad profesional participé activamente en jornadas, congresos y encuentros académicos. La presentación de trabajos en estas instancias obliga a las personas a exponer y a exponerse a la mirada crítica de los pares. Resulta altamente enriquecedor.

Un tema que has investigado con apasionamiento a lo largo de tu carrera tiene que ver con el léxico: los distintos modos de decir en español y en francés. ¿Qué te llevó a investigar estos temas? ¿Qué importancia creés que tienen? ¿Por qué te deslumbran?

Como comentaba antes, en los trabajos con el léxico recibí las enseñanzas invalorable de Aurelio Maudet y Robert Galisson, dos observadores agudos de las palabras, su etimología, su derivación y las huellas culturales depositadas en ellas. Recorrer los vericuetos de los términos es hacer el trabajo del espeleólogo que circula en un laberinto de túneles y cavernas descubriendo paisajes, fauna y flora.

Has elaborado también libros muy valiosos de gramática y léxico comparados en los que explicás errores, comunes y no tanto, que hacen en francés los hispano-hablantes y a la inversa, los francófonos en español. ¿Cuál ha sido tu método para ir compilando tan exhaustivamente esas diferencias, que los hablantes percibimos como “trampas”?

Cuando realizo una lectura, sea cual sea, tengo fichas en las que anoto lo que me llama la atención. Si leo en un café lo apunto en una servilleta. Después agrupo los apuntes según diferentes criterios. El material se va acumulando y un día lo uso en algún artículo.

Preguntas finales

¿Cómo viviste la jubilación y la pandemia? ¿Frenaron o estimularon tu trabajo intelectual?

Durante la pandemia escribí cuatro libros: dos de estudios contrastivos y dos de estudios didácticos y

sociodidácticos. Fue un momento de encierro espacial pero no mental, al menos para mí.

Siempre defendiste la vida asociativa, ¿por qué te parece importante que las asociaciones de docentes de lengua extranjera y sobre todo de francés perduren?

La vida asociativa es esencial. Nos permite compartir preocupaciones, problemas inherentes a nuestra profesión y trabajar en la defensa de la lengua que enseñamos desde la postura de un colectivo docente. Las lenguas minoritarias tienen una estabilidad precaria en los establecimientos de enseñanza oficiales. La lucha por una oferta plurilingüe tiene mucha más fuerza cuando parte de una asociación que cuando es producto de una mera acción individual.

¿De cuáles fuiste miembro a lo largo de tu carrera? ¿Participaste en cargos electivos? ¿Qué te dejó esa experiencia?

Fui miembro de ADFRAC (Asociación de Profesores de Francés de Capital), DICIFRAN (Asociación para la difusión de la civilización francesa), SAL (Sociedad Argentina de Lingüística), SAEL (Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos) y ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina). Fui tesorera de la SAL 2 años. Soy miembro de SAPFESU desde 1974. De esta asociación fui secretaria en dos períodos durante la presidencia de Irma Azar, hace más de 20 años. En ese entonces, se mantenían relaciones muy estrechas

con la FIPF (Federación Internacional de Profesores de Francés) y su comisión para América Latina y el Caribe (Copalc). También había mucho intercambio con la AUPELF (Agence Universitaire de la Francophonie). Estas relaciones son reducidas o inexistentes hoy en día.

En los últimos años, ha menguado el número de estudiantes que aspiran a ser docentes de FLE. ¿Tenés una mirada sobre este tema? ¿Qué propuestas se te ocurren para revertir esta situación?

La cantidad de alumnos de todos los profesorados, no solo los de lenguas extranjeras, ha disminuido drásticamente. En el caso específico de francés, creo que se podrían tender puentes con las escuelas que tienen francés intensificado a través de charlas dadas por docentes de las instituciones de formación a los efectos de motivar a los alumnos a continuar estudiando la lengua extranjera.

En una mirada retrospectiva, ¿cuál es el mejor o los mejores recuerdos que conservás de tu trayectoria profesional?

La entrada a la enseñanza superior por concurso.

En forma retrospectiva también, ¿qué significó el Lenguas para vos?

Una institución en la que desarrollé la disciplina didáctica libremente y con mucho placer.

Estela Klett es Magíster en Lingüística y Fonética Francesa por la Sorbonne Nouvelle, Francia, y Doctora Honoris Causa por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Fue profesora titular de francés, investigadora y Directora del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) durante más de 30 años. Ha dirigido 10 proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECyT) de la UBA sobre adquisición-aprendizaje del francés, ficción en el aula de idiomas, lectocomprensión, narrativas autobiográficas y estudios contrastivos. Ha publicado una veintena de libros sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y los estudios contrastivos así como numerosos artículos en revistas especializadas. Sus intereses en investigación incluyen la comprensión del escrito, la fraseología y la didáctica de lenguas. E-mail: eklett@filo.uba.ar

Mónica Vidal es Profesora y traductora pública de francés egresada de la Facultad de Lenguas (UNC, Universidad Nacional de Córdoba). Magíster en Análisis del Discurso y en Adquisición del Lenguaje (Universidades de París IV, VIII y X). Fue docente de Análisis del Discurso y Didáctica de FLE, en los dos Institutos de gestión pública de Formación de Profesores de Francés de la Ciudad de Buenos Aires. Se desempeñó también como Coordinadora de Francés en las Escuelas primarias de Modalidad Plurilingüe de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Es Profesora de comprensión lectora en francés y Coordinadora de la Cátedra de francés del Departamento de Lenguas Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ha codirigido proyectos de investigación en esta Universidad. Es autora de textos relativos en particular a la adquisición del francés, lengua-cultura extranjera. E-mail: mariamonicavidal@gmail.com

Graciela Gerendi: “Si tuviera que volver a pensar mi elección profesional, elegiría de nuevo la docencia, el francés y el Lenguas Vivas”.

por Laura Miñones

Fue una suerte y un honor para mí que me convocaran para participar de este suplemento como entrevistadora de importantes referentes de la vida institucional del Lenguas Vivas. Fue un placer poder entrevistar a Graciela Gerendi, alguien que, además de ser una gran formadora que me marcó en importantes materias de mi carrera como docente de francés, conoce como pocos el funcionamiento del Lenguas Vivas, el trabajo de docente de lenguas extranjeras, los cambios y las diferentes etapas que forman la historia de una institución.

Las preguntas fueron llevando la charla desde el gusto por ciertas disciplinas en la infancia hasta un trabajo que en la actualidad tiene amplia difusión en las redes sociales y que nuclea a profesores de francés de todas partes del mundo.

¿Cómo fue que empezaste a estudiar francés? ¿Cómo aparecen el profesorado y el Lenguas vivas en tu vida, en tu proyecto de estudios?

Empecé a estudiar francés a los once años. Recuerdo que desde siempre me gustaban las lenguas; me iba bien en castellano, todo lo que se encaraba en la materia me gustaba. Estudiaba inglés, también francés y esta fue la lengua que me fascinó. No recuerdo profesores en especial de esa época. No podría decir que un docente de Lengua me haya resultado más cercano ni especial. Transitar la educación primaria o secundaria en los años 70 era hacerlo en un contexto muy diferente al actual. Los vínculos entre profesores y alumnos eran muy distantes. Era un modo de relación muy arbitrario y asimétrico.

Sí recuerdo a una profesora en particular, de mi secundario, que me resultó inspiradora: fue la profesora de Geografía que tuve durante cinco años. De ella me llamó la atención su profesionalismo. Era una magnífica profesora. Era una excelente docente. Y aprendí muchísimo. De hecho, si no entraba al Profesorado de francés, iba a ser profesora de Geografía. Pero aquí estamos; ingresé al Lenguas Vivas.

Retomando el hilo temporal, al terminar el secundario en 1976, tenía que decidir cuál iba a ser mi futuro. Como te dije antes, lo único que sabía era que me encantaban las lenguas, me encantaba el francés sobre todo. Así que tenía dos opciones: o hacía Traductorado público en la UBA o cursaba el Profesorado en el Lenguas Vivas o en el Joaquín V. González.

Me decidí por el Lenguas: las referencias que tenía, la calidad académica que todos me describían, consolidaron ante mis ojos la idea de una institución prestigiosa de la cual formar parte. Así que me preparé y rendí el examen de ingreso sin saber muy claramente si me gustaba (o si me gustaría a la larga) la docencia. No puedo hablar de una vocación clara en mí en esa época. Logré entrar en 1977, con muy buena calificación (el mejor promedio de todos los aspirantes) y sentí –por supuesto– que el logro era importantísimo.

¿Cómo era ese Lenguas Vivas al que llegabas?

Mi primera clase fue el primero de abril del 77. Entré a una institución que era la continuación exacta de la escuela secundaria. Entrábamos a las 7:45 y salíamos a las 13 horas, todo el mundo cursaba las mismas materias. No había opción de anotarse de manera parcial;

de elegir cursar una materia sí y otra no. Entramos 25 estudiantes para el primer año del profesorado en enseñanza primaria y 25 para la escuela secundaria. El diploma de enseñanza primaria se obtenía a los dos años de cursada y, para ingresar a esa formación, era necesario tener mejor nivel de lengua que para comenzar el cursado de la diplomatura que daba el título para secundaria (cuatro años). No es que uno se dijera: “quiero hacer el profesorado para enseñanza primaria o para secundaria”. La repartición se hacía a partir de las notas: los mejores promedios quedaban en el profesorado de enseñanza primaria, se obtenía ese título a los dos años y se empalmaba directamente con los dos años siguientes para la formación en enseñanza secundaria. Quienes no tenían los mejores promedios en el examen de ingreso, debían seguir la formación de cuatro años, sin la opción del título intermedio.

Era una cursada muy estricta, había recreos, había un riguroso control de asistencia; cierta cantidad de faltas implicaba tener que pasar a mitad de año un examen de readmisión, cualquiera hubiera sido la razón de la inasistencia. No teníamos los materiales de trabajo que hoy son habituales: teníamos la biblioteca en el subsuelo (de lo que eran las caballerizas de la residencia original). Así que, después de cursar por la mañana, yo pasaba toda la tarde sentada en la biblioteca trabajando, haciendo los prácticos y estudiando algo así como seis o siete horas antes de volver a casa. No teníamos fotocopias, ni manuales de divulgación; teníamos los libros de gramática, los diccionarios... Hacíamos resúmenes a mano con papel carbónico; nos repartíamos el trabajo de lectura y de resumen. No puedo explicar lo que era la cuarta copia de una copia con carbónico...

No eran épocas fáciles en ningún aspecto. Plena dictadura militar: no podíamos ir con pantalones a cursar, menos aún con jeans. Las profesoras no podían usar pantalones. Cuando yo ingresé a la docencia –en el año 1980– tampoco podía usar una camisa ni pollera de jean, que era –claro– de las prohibiciones menores. Es impresionante –ahora que te lo cuento– pensar en cómo parece que se sobrevive a todo...

Lo único que me estimulaba era que sentía, experimentaba, lo mucho que aprendía ya desde el primer año. Me había desbloqueado en expresión oral, iba

avanzando, era buena alumna y bueno... iba saliendo adelante. La idea de “inclusión” era algo que aún ni se imaginaba. El estudiante que abandonaba –por tener dificultades o necesitar desarrollar procesos más lentos– se veía obligado a dejar y no había otra. La institución tenía su impronta elitista, algo cerrada, debo decir, y un enorme prestigio a la vez.

¿Qué materias o docentes te marcaron en esos años?

Estudiando en esa biblioteca de la que te hablé antes, en ese tipo de cursada que te describí, llegué a la mitad de la carrera. Y tengo que destacar mi cursada de metodología con Isabel Bompert, que fue la que nos formó como docentes, como docentes reflexivos, básicamente.

En esa época estábamos en pleno surgimiento y auge de la metodología audiovisual, pero Isabel Bompert supo ir más allá y hacernos trabajar tempranamente con el enfoque comunicativo. Hacíamos microprácticas de enseñanza, innovando constantemente. Quiero subrayar este aspecto de formación de vanguardia, de gran calidad e innovadora. Los profesores que tuve estaban todos muy formados. Ellos transmitían desde conocimientos consolidados, y no dejaban de estudiar ni de hacernos llegar las actualizaciones de contenido y de formación. Con ese bagaje, me recibí en 1981. Obtuve el mejor promedio en las cursadas de Metodología lo que me permitió acceder a una beca prolongada en Francia, otorgada por la Embajada, para hacer un máster, en lo que se llamaba entonces ciencias del lenguaje. Fue un año y medio de formación, en el que pude desempeñarme muy bien gracias a la formación de grado que el Lenguas Vivas me había dado.

Avancemos en el tiempo, Graciela. Me comentaste que rápidamente tuviste horas cátedra de FLE en escuelas de Nivel Medio. ¿Cómo fue tu ingreso a la docencia, tanto secundaria como terciaria?

A medida que fui avanzando en la carrera y que aparecía la posibilidad de estar en el aula (con las prácticas, por ejemplo), al estudiar elementos tanto de psicología como de pedagogía y de didáctica sobre todo, la ‘llamita’ empezó a encenderse. Entré al aula y me gustó; estudiaba cómo preparar mi clase, cada clase y

ahí la vocación se consolidó. Me sentía satisfecha con lo que pasaba en el aula: explicaba, me preguntaban, participaban...; sabía hacerme entender y me gustaba –me gusta– relacionarme con mis alumnos. Yo tenía muy claro que no quería el modelo que había tenido como profesor, o sea que trabajé en revertir en cierto modo parte de mi biografía escolar, de lo que había vivido como alumna en mi secundario. Ese pasado era un poco mi antimodelo: quería respetar a mis alumnos, no ser arbitraria; que la relación fuera de interacción y no de imposición, por decirlo de algún modo. Y creo que logré convertirme en una profesora positivamente diferente con respecto a muchos de los docentes que había tenido en el secundario.

Si pienso en cómo llego al nivel terciario, tengo que mencionar también la orientación que me dio Nادية Aguilar, profesora de Lengua III y IV y de Literatura también, que me apoyó y me guió para encarar la formación de posgrado –el máster– del que te hablé antes. Me contactó con especialistas de metodología para delimitar mi tema de investigación. A partir de mis intereses y con su ayuda, encontré un tema: el estudio de los errores en el aprendizaje de una LE. En aquel momento, tuve el placer de trabajar con el equipo de Rémy Porquier. Y a esto, debo agregar que Nادية Aguilar también me guió en lo que se llama trabajo de adscripción de cátedra, una instancia de trabajo que tenía un valor enorme en la formación de formadores y que preparaba muy coherentemente para la enseñanza en el nivel Superior. Hice mis adscripciones en las materias denominadas “Lengua” y fue así como comencé mi trabajo en el nivel terciario, luego de terminar el máster del que te hablé.

¿Estamos hablando de qué años aproximadamente? ¿Tu ingreso a la docencia terciaria fue por concurso?

Regresé a la Argentina en 1984, después de haber obtenido un título universitario francés de posgrado y ese fue el año en el que comencé a trabajar en el nivel terciario. Mi ingreso a la docencia terciaria fue casi una continuidad natural de la formación de grado y de posgrado que había completado.

En aquella época, no había selección de antecedentes como se hace actualmente; los concursos eran pocos

(pero los había). Por mi parte, concursé cuatro veces en mi carrera, para materias tales como Lengua Francesa I y Lengua Francesa IV. En dos de esos concursos salí primera, y eso me dio acceso consolidado a las cátedras como titular.

Digamos que, en algunas ocasiones, el ingreso a la docencia terciaria parecía algo arbitrario, algo que les estaba reservado solo a algunos. La institución acostumbraba mantener cerca a los estudiantes que habían hecho su carrera con seriedad, que habían obtenido las mejores calificaciones, y era a esos a quienes llamaba cuando se presentaba la oportunidad. En aquella época ese modo de convocatoria funcionaba e hizo sus aportes; pero no todo uso y costumbre debe mantenerse y la selección de antecedentes, que vino después, es sin dudas un sistema más claro y transparente.

¿Qué ocurría en el Nivel Medio? ¿Funcionaba de ese mismo modo?

El secundario del Lenguas Vivas era un caso aparte: no tenía, para la cobertura de interinatos y suplencias de lenguas extranjeras, el mismo listado que el resto de las escuelas de CABA. Esto ya no funciona así: se abrió y se democratizó, siguiendo el curso general del funcionamiento educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. No puedo evitar decir que, más allá de lo arbitrario que pueda parecer el sistema original que te menciono, esa dinámica permitió formar un equipo sólido y coherente de formación en FLE que iba de primaria a secundaria.

En aquel tiempo, las autoridades de Nivel Medio y Primario debían ser docentes de lenguas extranjeras... Eso se modificó; te repito, tenía que suceder, pero eso cambió de diversas maneras, y con distintos alcances, el estilo y la dinámica institucionales.

Te escucho y creo que sé lo que vas a responder si te pregunto qué rescatás de esos años de formación y de comienzos en la docencia, terciaria, sobre todo...

No puedo más que insistir sobre la calidad académica de la formación que recibí. Mis formadores habían pasado, todos, concurso de antecedentes y oposición; si estaban allí, habían sido seleccionados entre varios,

por sus méritos. He tenido profesores excelentísimos. Me viene indudablemente el nombre de Sara Gabisson, una excelente profesora. Fue la que, además, me mostró la dimensión de respeto de la que te hablaba antes: se preocupaba por hacernos avanzar, pedía disculpas cuando nos corregía, acompañaba el proceso de crecimiento de cada alumno y, además, tenía una formación académica impresionante. Eso que llaman maestro de maestros...: de las mejores.

Esa calidad académica me dio todas las armas necesarias para poder hacer con gran nivel y mucho resto, para decirlo de manera algo informal, el año de Máster universitario en Francia, que te mencionaba antes. Mis docentes franceses notaban la solidez de mi formación y querían saber dónde y cómo la había obtenido... Elogiaban mi nivel de lengua, mi dinámica pedagógica, algo que yo tenía gracias a la formación que me dio el profesorado del Lenguas Vivas. Esa formación, de calidad, exigente, que cubrió tanto lengua como literatura, civilización, metodología, teorías del aprendizaje, es algo que al día de hoy me sigue enorgulleciendo. Y sigo siendo una agradecida de haber recibido esa educación de excelencia.

En lo personal, yo agradezco también que hayas tenido esa formación, porque también supiste transmitirla (y hablo acá como exalumna de tus materias, además de como entrevistadora).

Te hago dos preguntitas más como para cerrar, si tienes ganas.

**¿Cómo fue la experiencia de ser jefa de Carrera?
¿Cómo se conectó ese rol con tu rol docente?**

Como sabés, ese es un cargo electivo. A veces no es sencillo cubrirlo: es un trabajo enorme. A la vez, ocuparlo, aceptar candidatearse, forma parte de un compromiso institucional, de formar parte de un equipo mayor que está a cargo de la institución. Tengo que reconocer que adentrarme en un cargo de ese estilo, un cargo de gestión, me hizo confirmar que lo que

prefiero es el aula, dar clases (tanto en nivel secundario como en terciario).

Más allá de esta preferencia, reconozco que ocupé el cargo en un período de reforma de planes de estudio (año 2015). Todos los profesados debieron revisar su diseño curricular. En ese período, siento que el trabajo fue enorme, pero al mismo tiempo pude coordinar una reflexión compartida que fue fructífera; pude coordinar y compartir espacios de interacción inter- e intradepartamental que fueron muy enriquecedores. El cambio de plan implicó modificaciones que, a mi modo de ver, son muy provechosas para el recorrido de los estudiantes. Un punto que creo que es central en esta transformación es la forma en la que pensamos y delineamos que el estudiante de profesorado hiciera incursiones y observaciones del trabajo en el aula de Nivel Medio desde el inicio de sus estudios.

Y ahora que ya no trabajás formalmente en el Lenguas –aunque sí sos un faro de formación de formadores, en espacios virtuales en los que supiste ser pionera, a través de las redes sociales–, ¿extrañas?, ¿qué es lo que más recordás de tu paso por el Lenguas, más allá de lo que ya mencionaste?

¡Qué pregunta! No es nada fácil responder. Si tuviera que elegir, volver a pensar mi elección profesional, haría lo mismo que hice, elegiría de nuevo la docencia, el francés, el Lenguas Vivas.

El aula desgasta y está bien en un punto retirarse de cierta dinámica institucional que resulta demandante. Dicho esto, no dejé de trabajar en la enseñanza, en la formación de formadores y en la promoción e intercambio alrededor del FLE. Administro la página de un centro llamado *Francophonía*¹ (con sede en el sur de Francia y en el que trabajo, una vez al año, de manera presencial, tanto en enseñanza de FLE como en formación de formadores). También dicto capacitaciones virtuales, perfeccionamiento para docentes que ya están en ejercicio de la profesión.

1 Se trata de una página de Facebook en la cual interactúan docentes de FLE de todo el mundo: haciendo consultas o compartiendo ideas y materiales de enseñanza. Graciela detalla el funcionamiento de esta página en el [Número 19 de Lenguas Vivas \(2023: 183-185\)](#), donde también refiere a su propia página, Fiches FLE Graciela Gerendi, en la cual comparte las fichas realizadas a lo largo de cuarenta años de docencia.

Creo que lo que más extraño –teniendo en cuenta esto que te cuento de las formaciones que dicto– es la dinámica de las clases presenciales, el cara a cara de trabajar con un grupo, el *feedback* que da coexistir en el mismo espacio físico. Nos hemos acostumbrado

y estamos sacando provecho de lo virtual, pero nada reemplaza para mí el valor, el peso y la dinámica que da estar en el mismo lugar transitando el proceso de enseñar y aprender.

Laura Miñones es Profesora Nacional en Francés (IESLV Juan Ramón Fernández) y Licenciada en Letras (UBA). Obtuvo su título de Magíster en Ciencias del Lenguaje en Université Nancy 2 (Francia). Se ha desempeñado (y continúa haciéndolo) como docente en el nivel superior universitario y no universitario al igual que en la enseñanza en nivel secundaria. Su área de investigación es la gramática de la lengua española y ha publicado numerosos artículos en revistas nacionales e internacionales. Es autora de un libro sobre uso de conectores en francés y coeditora de tres volúmenes de artículos relacionados con la didáctica de las lenguas extranjeras y con diversos enfoques para la enseñanza de la gramática.

Béatrice Couteau: “Siempre me pareció un poco mágico cuando, en el final de una cursada y el comienzo de la siguiente, algo se producía en los estudiantes: era el registro del camino que estaban transitando”.

por Victoria Cozzo

Béatrice Couteau se graduó como Traductora en el Lenguas y, poco después de terminar la carrera, empezó a ejercer como profesora de Prácticas del Lenguaje II y III en el Profesorado en francés de nuestra institución. Durante 25 años, estuvo a cargo de estas materias troncales para la formación de futuros docentes.

Con pasión por la enseñanza del francés, su idioma materno, y la voluntad de perfeccionarse de manera continua, Béatrice impulsó y participó de proyectos pedagógicos innovadores en sus propias materias y con colegas de otras materias de la formación. En 2018, creó junto con otras profesoras el Centro de Estudios Francófonos, proyecto institucional en el que sigue participando hoy en día.

El paso de Béatrice por el Lenguas Vivas dejó huellas tanto en quienes tuvimos la suerte de tenerla como docente y como colega, como en la vida institucional, en la que se involucró también directora de la carrera del Profesorado, todos roles que ejerció con una dedicación y generosidad excepcionales, y con un entusiasmo contagioso.

En la entrevista que aquí presentamos, esta querida colega nos cuenta su trayectoria en el Lenguas Vivas.

Formación en el Lenguas

¿Cuándo ingresaste al LV? ¿Qué te llevó a estudiar en esta institución y a elegir la carrera que aquí hiciste?

Ingresé al Lenguas Vivas en 1987, unos tres años después de mi llegada a Argentina. Iniciar la carrera del Traductorado fue para mí la manera de volver a una primera vocación por el estudio de las lenguas, pero además respondió a la necesidad de mantener un vínculo fuerte con mi lengua y mi cultura maternas. Anteriormente, en Francia, había hecho una “maîtrise” en Derecho que culminó con un año de posgrado en

España. La combinación del español y del francés ya era un hilo conductor en mi recorrido.

¿Y cómo era en ese momento la formación? ¿Era muy distinta de la que conociste después durante tu recorrido como docente de la misma institución?

Entre el momento de mi formación y mis últimos años de ejercicio como docente en el Lenguas Vivas, observé y experimenté profundos cambios. Paulatinamente, la perspectiva de la enseñanza de la lengua-cultura pasó a ser más accional, y la didáctica empezó a hacer hincapié en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje de los estudiantes así como también en aprendizajes integrados a través de articulaciones entre materias y de la implementación de proyectos. El lugar

ocupado por lo intercultural también era radicalmente diferente. En 1987 y 1988, cursé la materia Civilización y desde hace ya varios años se estudian las “Perspectivas interculturales”, denominaciones que responden a cambios profundos de enfoques. Retrospectivamente, considero que estas nuevas perspectivas eran muy lejanas todavía cuando empecé a estudiar. Y si pienso más específicamente en materias propias del Traductorado, es bueno recordar que, cuando estudié, no se disponía de las herramientas informáticas. Para dar una idea de lo que implicaba, entregábamos trabajos prácticos escritos a máquina y la búsqueda bibliográfica y léxica se hacía sin las herramientas de Internet.

¿Hubo docentes que te marcaron durante esa/s carrera/s? Si sí, ¿quiénes y por qué?

Tres profesoras marcaron especialmente mi recorrido como estudiante. Susana Gurovich, que enseñaba Gramática francesa y Análisis del Discurso, me acercó a otra mirada sobre el funcionamiento de mi lengua materna y me permitió cambiar mi forma de leer y abordar textos. Tengo presente la claridad de sus explicaciones y su paciencia. Josefina Calderón, en Literatura, y Diana Ardissonne, en Estilística, me parecieron docentes brillantes por acercarme con gran empatía herramientas de análisis de textos literarios sin dejar nunca de prestar atención a la sensibilidad que despiertan los textos. De la enseñanza de las tres, me quedó la necesidad de combinar frente a los textos, ya sea en una perspectiva traductiva o en una perspectiva docente, herramientas teóricas y la atención a lo sensible y a lo invisible en el discurso.

¿Y cómo era la vida estudiantil?

Cuando cursé la carrera, dos aspectos fueron diferentes respecto de la vida estudiantil actual. Por un lado, se solía avanzar más rápido en la carrera. Por razones socioeconómicas, pero también por hábitos de la época. Si bien los estudiantes solíamos trabajar durante la carrera, se hacía de manera menos intensa que ahora. En consecuencia, lográbamos seguir el ritmo asignado en el plan de carrera, cosa casi inverosímil hoy en día. Por otro lado, si bien formábamos grupitos de estudio y la comunicación entre estudiantes era abundante, el Centro de Estudiantes era muy poco activo.

Experiencia en la docencia terciaria

¿En qué año ingresaste como docente en el nivel Superior del Lenguas? ¿Para qué materias? ¿Cuál era la modalidad en ese momento para la admisión como docente?

Inicié mi carrera docente en el año 1992, después de que me contactaran para hacerme cargo de una suplencia en Lengua francesa II, un modo de ingreso hoy impensable. Luego, hice otras suplencias en Lengua III, en Lengua IV y en Estilística. Más adelante, la modalidad de acceso a una cátedra fue modificado. Entonces me presenté a selecciones de antecedentes con presentación de proyectos. Así es cómo asumí como profesora de Prácticas del Lenguaje II, y luego, Prácticas del Lenguaje III.

¿Tuviste la posibilidad de seguir una formación continua a lo largo de tu ejercicio como formadora de formadores? ¿En qué espacios te seguías formando?

Durante muchos años, a través del IFA, venían especialistas a brindar formaciones de varios días. Había seminarios sobre campos lingüísticos y didácticos: era una fiesta. Recuerdo así los pasos por el Lenguas Vivas de Patrick Charaudeau, Catherine Kerbrat-Orecchioni, Jean-Paul Bronckart, Dominique Charolles, Francine Cicurel, Jeanine Courtillon, Alain Rabatel, Christian Puren, entre otros. Como era egresada del traductorado, percibía como fundamentales estas formaciones complementarias para mi actividad docente.

¿Cómo fue cambiando tu enfoque o tu metodología de enseñanza a lo largo de tu carrera, dando esas materias? ¿Qué hizo que el enfoque cambiara?

Mi enfoque/metodología de enseñanza evolucionó con la publicación de nuevos métodos, más orientados a lo accional. Por otro lado, gracias a la actualización de mi formación, como formadora de formadores, hice cada vez más hincapié en el desarrollo de la autonomía de los estudiantes y su autorreflexión sobre sus procesos de aprendizaje. Luego de varios años, incorporé el trabajo en proyectos en mis materias y también en proyectos articulados con otras materias.

Observaba que multiplicaban las motivaciones de los estudiantes; era muy gratificante.

¿Qué rol tenían los contenidos de las materias que dictabas en la formación de docentes/traductores? ¿Qué devoluciones te hacían tus estudiantes después de haber cursado tus materias?

Prácticas del Lenguaje II y III son materias centrales en la formación ya que gracias a ellas los estudiantes nutren su lengua-cultura francesa, que luego aplican a otros campos, pero al mismo tiempo, cuando llegan a la mitad de la carrera, se dan cuenta de que las materias que cursan forman un conjunto coherente y logran volcar, en sus actividades de Prácticas del Lenguaje, conocimientos adquiridos en otras materias.

De hecho, siempre observé que los estudiantes de segundo año carecen de esta visión global. Pero cuando cursan la instancia siguiente, PdLIII, orientan su mirada hacia la meta final de la carrera y logran tomar conciencia de cómo se nutren mutuamente todos los contenidos. Esta reflexión surge de las charlas de balance de año compartidas con los estudiantes de PdL II y PdL III. Estas devoluciones siempre me parecían un poco mágicas, además de retroalimentar mis motivaciones como docente. Entre el final de la cursada de PdL II y el inicio de la cursada de PdL III, algo se producía: era el registro de la dirección del camino que estaban siguiendo.

Por fuera de los programas de las materias, participaste de otros proyectos pedagógicos. ¿Querés contarnos de qué se trataron esos proyectos? ¿Con qué miembros de la institución los llevaste a cabo? ¿Qué resultados tuvieron? ¿Qué sentís que te aportó la experiencia de haber participado en ellos?

Participar en proyectos me resultó sumamente positivo. Empecé desarrollando proyectos dentro de mis materias, considerando que en ellos los estudiantes podían poner en práctica de manera transversal distintos conocimientos y *savoir-faire*. En Prácticas del Lenguaje III, por ejemplo, durante varios años, acompañé a los estudiantes en la elaboración de una revista. La actividad los llevaba a poner en práctica muchos aprendizajes y a construir la coherencia y la cohesión

de la totalidad de los artículos dentro de una publicación. Se hacía finalmente una difusión de la publicación dentro y fuera de la institución.

Asimismo, durante dos años, con mi colega de Introducción a los Estudios Interculturales, implementamos un proyecto conjunto con Práctica del Lenguaje III. Permitía poner en marcha un vaivén entre ambos grupos de estudiantes (y de paso relacionar estudiantes menos y más avanzados en su carrera), combinando el foco sobre temáticas y conceptos de las Perspectivas Interculturales y, a la vez, conocimientos relacionados con el uso de la lengua y diversas habilidades lingüísticas y discursivas. A la luz de las devoluciones de los estudiantes, no cabe duda de que dicho proyecto era muy enriquecedor y contribuía a una construcción más integrada de la carrera por parte de los estudiantes.

Por último, no puedo dejar de mencionar el proyecto del CEF (Centro de Estudios Francófonos), acuñado en 2018, en un primer tiempo con otras dos colegas, Magdalena Arnoux y Victoria Cozzo, al que después se les sumaron Salomé Landivar y Agustina Peña Pereira, y este año Julia Fucek. Nos unió el interés y la curiosidad por los universos culturales y las literaturas francófonas exteriores a la Francia metropolitana, y al mismo tiempo, la idea de que si bien los programas del plan de estudios aludían a algunos contenidos en resonancia con estas inquietudes, parecía claro que las prácticas aúlicas no incluían dichos espacios. Nos pareció entonces que la creación de un espacio dedicado a descubrir y hacer descubrir, tanto a estudiantes como a la comunidad en general, desde la institución, la francofonía en toda su diversidad, permitiría abrir las perspectivas de los estudiantes que deben recibir una formación enriquecida por la pluralidad, una visión más acorde al mundo contemporáneo, contribuyendo, además, a desandar las jerarquizaciones existentes (por razones esencialmente históricas) entre espacios que tienen la lengua francesa en común.

Creo que esta experiencia me aportó mucho, al mismo tiempo que aporta a los estudiantes y a la institución. Las devoluciones de las actividades suelen ser muy positivas, el público del CEF pondera el hecho de enriquecerse descubriendo universos hasta desconocidos por ellos y, en el caso de estudiantes, valoran el hecho

de adquirir, por fuera del espacio habitual del aula, conocimientos que complementan los contenidos de las materias cursadas.

Hace pocos años te jubilaste como docente. ¿Qué extrañas de dar clases en el Lenguas, de la vida institucional, del contacto con estudiantes y colegas? ¿Seguís ejerciendo la docencia en otros espacios?

Después de jubilarme, seguí enseñando en el Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL, UBA), y ahora lo hago en forma independiente. Al principio, cuesta perder la cotidianeidad del contacto con los estudiantes y de compartir la vida institucional con los colegas. Los intercambios sobre objetivos, organización, logros, ideas, material, dificultades, son parte de la profesión, una parte placentera que aporta mucho y va acompañada de vínculos que se tejen a lo largo de la carrera. Todo esto permanece. Igualmente, a través de mi colaboración con el CEF, sigo relacionada con algunas colegas y la institución.

La institución y la vida institucional

En total, ¿cuántos años ejerciste como docente en el LV? Durante esos años, ¿qué cambios –positivos y negativos– pudiste observar respecto, por ejemplo, de los estudiantes, los colegas, la dinámica institucional, la formación continua de los formadores? ¿Qué no cambió?

Ejercí como docente en el LV durante 25 años. Creo que los cambios que observé tienen que ver con los enfoques de las materias culturales, y el uso de metodologías más activas. Con respecto a los estudiantes, cursan sus materias de manera menos intensiva, como mencioné antes, pero se notan más involucrados en la vida institucional. La formación continua es seguramente más variada aunque menos intensa (por razones socioeconómicas, sin duda).

Durante tus años de docencia, ¿ejerciste cargos electivos? Si sí, ¿cuáles fueron? ¿Qué te motivó a ejercerlos? ¿Cómo fue la experiencia, los desafíos, qué aprendizajes te dejó esa experiencia?

Al final de mi carrera en el LV, fui coordinadora del Profesorado de Francés. Esta experiencia me aportó, por cuanto supone asumir un rol que se ejerce en contacto con todos los actores de la institución de manera intensa: estudiantes, docentes, tutores, personal administrativo y quienes asumen cargos directivos. Se trata de articular estos contactos, sortear dificultades y tratar de poner un granito de arena en el sistema. Uno aprende a no idealizar demasiado un rol, y, al mismo tiempo, ocupé una función desde la cual pude fomentar una mayor integración entre materias.

Otros aspectos de su vida profesional

¿Ejerciste la docencia en otras instituciones o niveles? ¿Cómo fueron esas experiencias respecto de las que viviste en el Lenguas?

En el Laboratorio de idiomas de la FFyLL tuve la oportunidad de trabajar sobre todo para un público adulto, pero también con alumnos de secundaria. La docencia en estos niveles nutrió mi práctica como formadora de formadores en el Lenguas Vivas, ya que me permitía la comparación del trabajo didáctico en cada instancia.

Antes, nos contabas que hiciste otra carrera en Francia, ¿ejerciste esa profesión antes de ser docente o durante tu ejercicio como docente?

No tuve oportunidad de ejercer el Derecho, igualmente, esta formación me aportó muchísimo a la hora de enseñar ciertas habilidades lingüísticas relacionadas, por ejemplo, con la organización textual, la producción de discursos argumentativos, explicativos u otras secuencias textuales.

Mi radicación lejos de mi país de origen sin dudas determinó mi decisión de dedicarme a la docencia del francés, mi idioma nativo. Este camino me llevó a descubrir hasta qué punto me gustaba y me nutría transmitir y, en última instancia, fue el camino que elegí para vivir manteniendo relaciones entrañables con mis dos lenguas y mis dos culturas.

Balances

Para terminar esta entrevista, ¿qué balance podés hacer de tu recorrido por el LV? ¿Qué significó para vos esta institución? ¿Qué te dejó tu paso por ella y qué sentís que aportaste vos?

El LV para mí resultó una institución donde me sentí cobijada y a la vez sumamente estimulada por las

relaciones con los docentes, tanto cuando era estudiante como cuando los profesores pasaron a ser colegas. Admiré a muchos que fui conociendo a lo largo de mi carrera, por su nivel académico y su dedicación apasionada a la profesión. Traté de seguir el mismo camino, formándome de manera continua, brindando mis conocimientos con la mayor empatía posible a los futuros docentes. Espero haber dejado algunos granitos de arena para el futuro de la profesión.

Béatrice Couteau es egresada del Instituto en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, donde obtuvo el título de Traductora literaria, técnica y científica, idioma francés, en el año 1990, y de Intérprete de francés en el año 1991, y donde cursó una adscripción en Análisis del Discurso (1993). En esta institución, se desempeñó como profesora desde el año 1992 hasta su jubilación en 2019. Fue titular de las materias Prácticas del Lenguaje en francés II y III. Enseñó Estilística durante dos años, y fue directora del Profesorado en Francés. Es profesora y traductora del Laboratorio de idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es traductora independiente del español al francés en el campo de las ciencias humanas. Obtuvo una Maîtrise en Derecho en la Universidad de París XI (1983) y un diploma en Derecho español en la Universidad Complutense de Madrid.

Victoria Cozzo es Magíster por la Universidad de las Antillas (2023). Fue estudiante del Profesorado en Francés del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” y de la carrera de Historia en la Universidad de Buenos Aires. Vivió 10 años en Francia, donde obtuvo una licenciatura en Ciencias del Lenguaje, una Maîtrise en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera, y el concurso de oposición (CAPES, por sus siglas en francés) de docente de español para el nivel secundario. Desde 2014, es docente en esta institución en la materia Introducción a los Estudios Interculturales del Profesorado en Francés. Desde 2019, es profesora de francés en las Actividades de Extensión del Nivel Superior (AENS) y es una de las responsables de la Biblioteca lingüístico-pedagógica de francés del IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”.

Patricia C. Hernández: “Me parece sumamente importante que los institutos de formación superior, tanto en docencia como en traducción, se consoliden como espacios de reflexión y producción de conocimiento”.

por Martín Barrangou

A veces el azar produce momentos mágicos en la vida de la gente cuando permite que se unan caminos que podrían no haberse cruzado nunca.

Conocí a Patricia Hernández cuando yo era un adolescente de 16 años e ingresaba a mi tercer año de francés en la Alianza Francesa de Buenos Aires. Así como en Hogwarts se pertenece a Gryffindor, Hufflepuff, Ravenclaw o Slytherin, en la Alianza Francesa de aquellos años uno pertenecía a “Archipel” o a “Sans Frontières”. El azar nuevamente (no había sombrero seleccionador) me destinó a Archipel y a la clase de Patricia. Ese encuentro iba a cambiar para siempre toda mi vida, ya que, si bien me gustaba mucho el francés, yo fantaseaba, hasta aquel momento, con ser profesor de español.

En sus clases, Patricia hacía nacer en los estudiantes la inmensa potencia que surge en quien siente que aprende, que se apropia de aquello que tanto ansía tener. Éramos un grupo de estudiantes a quienes nos fascinaba el francés y que, lejos de la enorme variedad tecnológica que impera hoy en día, íbamos descubriendo ese universo de la mano de una docente que tenía solamente un pizarrón, el grabador Geloso, su saber y su entrega para captar los ávidos intereses del alumnado y hacerlos vivir a través de sus clases la inmersión en la lengua-cultura.

Recuerdos imborrables vienen a mi memoria unidos a su persona, a sus clases y a una época dorada de mi vida en la que me fui de cacería con Marcel Pagnol “Le matin à six heures, il faisait encore nuit, je me levais en grelottant et je descendais allumer le grand feu de bois ...”; sentí sobre mi cara la lluvia de Brest reducida a ruinas “Rappelle-toi Barbara, il pleuvait sans cesse sur Brest ce jour-là”; y fui actor y comediante explorando todas las gamas de la expresión “Je t’attends depuis trois-quarts d’heure ! Ça fait trois quarts d’heures que je t’attends !”; “Autrefois les tomates étaient rouges fraîches, vos tomates sont vertes ! Regardez-les ! Elles sont vertes !” ... Estas fueron algunas de las líneas de los innumerables diálogos que junto a mis compañeros interpreté con la responsabilidad de quien se sube al escenario de la Comédie Française mientras Patricia, como *metteuse en scène*, ajustaba personajes y dicciones desde un taburete alto ubicado detrás del escritorio. En ese contexto y ese año tuvo lugar la primera revelación: yo sería profesor, sí, pero de francés.

Aprender de Patricia Hernández era también aprender sobre su generosidad como docente. La clase no terminaba cuando el reloj hacía caer el último minuto. Recuerdo los momentos “robados” después de la clase en los que se quedaba respondiendo alguna pregunta. Recuerdo haberle preguntado por qué escuchaba una “E” diferente de todas en la canción *Le patineur de Julien Clerc* (de moda por aquellos años) cuando cantaba “il patinait ...!” Y bastaban unos minutos para hacerme descubrir la existencia de E ouvert (¡Revelación!) o cuando,

apasionado por la lengua familiar y las canciones de Renaud me acerqué a preguntarle por qué había una “a” oscura en la pronunciación de “pas”. En pocos minutos hacía aparecer ante mis radares encendidos la “a vélaire” que tenía que ser usada con prudencia debido a su familiaridad (¡Revelación!). Patricia nunca puso límites a mi curiosidad, nunca decidió por mí qué debía saber y qué no. Me enseñó que en términos de docencia, además del saber, la generosidad es una cualidad fundamental en este acto de conexión con el otro que muchos de nosotros llevamos a cabo a diario.

He tenido la suerte inmensa de reencontrar en varias oportunidades a lo largo de mi vida adulta y de mi trayectoria académica a Patricia Hernández y cada reencuentro confirmó aquellos recuerdos de mi adolescencia.

En el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González”, donde me formé como docente, tuve el privilegio de cursar las materias que dictaba: Lengua III, Lengua IV y Civilización IV, y pude comprender gracias a su impecable trabajo y su inquebrantable disciplina la importancia de la ética profesional, la responsabilidad y la transmisión de valores que iban dando forma al profesor que yo quería ser, dibujando ese horizonte que nos es tan necesario para definir la identidad profesional que desarrollamos con el tiempo.

En mis primeros años de carrera, nunca me faltaron sus palabras de aliento como colega ni sus consejos que siempre sentí provenientes del corazón aunque el contexto fuera profesional, ya que una larga historia pedagógica nos unía desde casi dos décadas atrás. Conté con su confianza que traté de no defraudar jamás y que me ayudó a creer en mi trabajo y a llegar a donde llegué. ¿Se puede pedir más?

Se puede. La vida volvió a cruzar nuestros caminos cuando Patricia aceptó ser mi tutora de maestría brindándome su guía, sus observaciones detalladas, su constancia y apoyo.

Mirando hacia atrás y viendo en perspectiva todos estos años me detengo a saludar esa inagotabilidad de una docente de alma, una formadora con una capacidad de transmisión irradiente y total; un modelo a seguir capaz de sembrar los caminos del aprendizaje de pequeñas y grandes “revelaciones” que a través de los años y, a la manera de las piedritas blancas que en los cuentos dejan los personajes que buscan volver a su hogar, nos llevan paso a paso a conectar con nuestro deseo de formación y de crecimiento.

Si en estas “revelaciones” que tiene un estudiante a lo largo de su recorrido radica en gran parte la eficacia de su aprendizaje, bien se puede entender por qué Patricia fue, es y será para mí una docente memorable capaz de cambiar rumbos, de hacer nacer una pasión, de enseñar a cuidarla y a hacerla crecer con el pasar de los años.

Formación inicial/inicios de la carrera docente

¿De dónde viene, Patricia, tu vínculo con el idioma francés? ¿Qué te llevó a elegir esa lengua para desarrollar tu carrera profesional?

Ante todo, deseo agradecer la oportunidad de este intercambio sobre una institución que quiero y admiro. Al mismo tiempo, esta convocatoria me hace tomar conciencia del paso de los años...

Volviendo a tu pregunta, mi vínculo con el francés se remonta a mi infancia. Vivía en Lomas de Zamora y cursé tanto el primario como el secundario en el Colegio de la Inmaculada Concepción, perteneciente a la congregación fundada por Jeanne-Émilie de Villeneuve en Castres. En la escuela, se estudiaba francés, desde el nivel primario, y se rendían los exámenes de la Alianza Francesa de Buenos Aires, dado que era un colegio afiliado. Por eso, cuando terminé el bachillerato, estaba ya orientada hacia el francés.

Pero, de alguna manera, el francés no era solamente la lengua que estudiaba en el colegio. Mi padre sabía francés, mi madre había estudiado en la Alianza Francesa, una de mis tías y mis primas hablaban el idioma y viajaban a Francia con frecuencia. Es decir, la lengua francesa estaba muy presente en casa.

Además, Francia proyectaba una imagen destacada en la sociedad del momento, a través de la literatura, la música, las artes plásticas, el cine, la moda y la vigencia de la intelectualidad. En los años sesenta, Sartre y Simone de Beauvoir, por ejemplo, eran figuras influyentes del debate de ideas. Cineastas como Godard, Truffaut y Resnais eran fuente de inspiración. Recuerdo mi asombro cuando descubrí el surrealismo de Buñuel. Es decir, en lo cultural, Francia enviaba un fuerte mensaje, mezcla de reflexión, creatividad, modernidad, libertad, incluso rebeldía que, ya adolescente, me resultaba muy atractivo. El solo pensar en París me hacía soñar.

También tenía, y conservo, un enamoramiento por la lengua, sus sonidos y su escritura. Pronunciar el francés

me resultaba maravilloso, con su erre particular y sus nasales. Por ejemplo, llamar a alguien “François” es una delicia: a la profundidad de la combinación entre la erre y la nasal de la primera sílaba, se une ese “wa” del final que suena cautivante. Y la escritura siempre me resultó hermosa, principalmente por los acentos, tan atractivos estéticamente: en cursiva, el acento grave, que puede arquearse con expresividad, es un lujo para la mano que escribe. Es que hay palabras, en francés, que son lindas de “dibujar”, por ejemplo *hypothèse*, con el acento grave en la *e* que compensa, a la derecha, la parte baja de la *y* griega hacia el principio de la palabra. Además esa *h* intermedia le agrega una especie de consistencia silenciosa. Me encantaba delinear el acento circunflejo y disfrutaba escribiendo *être, âme* o *théâtre*. Y lo mismo con la cedilla, que es hermosa. Y eso que estoy hablando de los placeres simples de un primer contacto con el francés, que podría llamarse “exterior”, y no de los matices que nos reserva, a la vuelta de cada esquina y en cada calle que vamos cruzando, ese recorrido inagotable a través del territorio de la lengua y el discurso.

¿Dónde hiciste tus estudios de grado? ¿Hay docentes, materias o lecturas que recordás en forma especial? ¿Cómo caracterizarías, a la distancia, esa formación?

Si bien mi primera elección, al terminar el secundario, me llevó a comenzar la carrera de Historia de las Artes en la UBA, el francés estuvo siempre presente y al poco tiempo decidí cambiar y dedicarme de lleno a hacer el profesorado. Como vivía lejos de Capital, en el momento de elegir la institución, tomé en cuenta la situación geográfica y el horario: las clases en el Lenguas eran a la mañana mientras que el Joaquín V. González, que en aquella época se conocía como “el profesorado de Avenida de Mayo”, tenía horario de tarde y me quedaba un poco más cerca.

Comencé en el Joaquín en marzo de 1974 y rendí mi último examen en marzo de 1978. Fueron cuatro años de total dedicación a mis estudios, aunque igual trabajaba dando clase de francés en algunas escuelas. Cursé cada año la totalidad de las materias de modo que, sin exagerar, puedo decir que mi vida giraba en torno al profesorado. Fue una formación de excelencia, con un altísimo nivel de exigencia. En algunas materias,

prácticamente había que exponer cada clase sobre un tema, además de los trabajos prácticos, parciales, monografías y exámenes finales que marcaban el ritmo del año.

Tengo recuerdos de todos mis profesores. Eran grandes figuras que, cada cual en su especialidad, aportaron mucho a mi formación. ¿Qué materias? Todas me gustaban. Tal vez la que más me impactó cuando ingresé fue Fonética porque abría un mundo que, en aquel momento, me era ajeno. También me encantaba Gramática, y guardo un recuerdo especial de Historia de la lengua, que me intimidaba y cautivaba al mismo tiempo. Me asustaba porque no tenía conocimientos de latín y, en el examen, había que hacer la evolución fonética de cualquier palabra que nos dieran, a partir del latín hasta llegar al francés, indicando cada uno de los cambios que sucedían y en qué siglo (obviamente sin consultar fuentes en el momento). Pero, por otro lado, algunas cuestiones, por ejemplo el origen de la negación *ne... pas*, me resultaban fascinantes (siempre que puedo cuento esa historia a mis estudiantes). Para esa materia, recuerdo un trabajo final especialmente detallado: un análisis a nivel fonético, morfológico, semántico y sintáctico, a partir de una fábula de La Fontaine, que significó días y noches de trabajo. Hay que decir que, en aquel momento, para las entregas, se escribía a máquina, con carbónico, y había que hacerlo por triplicado. También recuerdo un dossier que hicimos, en tándem con una compañera, para Lengua III. El tema era el teatro y, por aquellos días, venía una troupe de Francia a representar unas obras en el teatro Cervantes. Con mucha osadía, conseguimos entrevistar a los actores, grabamos la entrevista, la transcribimos, y, sobre esa base, construimos una secuencia con análisis de fenómenos lingüísticos y propuestas de actividades.

No puedo olvidar otra entrega que me marcó a fuego. Era un trabajo en equipo para Gramática 2, con Irma Biojout de Azar, y se trataba de lo siguiente: a partir de una descripción de todos los casos de negación (aun aquellos menos frecuentes, que aparecen como excepciones en Grevisse), teníamos que encontrar ejemplos auténticos. En aquella época, no existía Internet así que había que ponerse a leer todo lo que tuviéramos a mano y copiar en fichas los ejemplos que

íbamos encontrando. Y algunas expresiones eran “la figurita difícil”. Recuerdo el día en que, con inmensa alegría, llamé a mis compañeras por teléfono para anunciarles triunfalmente que había encontrado un ejemplo de *ne...pas plus que...ne*. Y también pude conseguir *voilà-t-il pas que*. Ahora, cuando miro hacia atrás pienso que, con ese trabajo, sin saberlo, estaba haciendo lo que me gusta hacer: buscar. Solo que, en aquel momento, se trataba de hallar ocurrencias a partir de una descripción teórica. Ahora, hago el camino inverso: parto de la observación, me interrogo y pongo la realidad en diálogo con la teoría. Pero aquella primera práctica, hace casi cincuenta años, me resultó fascinante y me inició en el apasionante universo de la exploración.

Otro trabajo que recuerdo fue la entrega final previa al examen de Lingüística. Tenía que hacer el relevamiento, en el *Dictionnaire de Linguistique* de Jean Dubois, de todas las palabras que contenían los afijos *graph* y *gramm* (como prefijos o sufijos), definirlos, dar ejemplos, pero, sobre todo, agruparlas o sistematizarlas de manera coherente, en una tabla clasificatoria, estableciendo yo misma los criterios de categorización. Y, nuevamente, pienso en todo lo que aprendí, en cuanto a observación, reflexión, asociación y organización conceptual para ese trabajo. Significó un verdadero esfuerzo intelectual que la jovencita de aquel momento vivió como una dura prueba pero que la profesora de hoy contempla agradecida.

En cuanto a mis lecturas en el marco de mi formación, todas me abrieron nuevos horizontes. Pero siempre complementé con lecturas personales. Durante el año, leía las novelas, poemas u obras de teatro que había que preparar, por ejemplo, para lengua y para literatura. Pero, en cuanto llegaban las vacaciones, me ponía a leer lo que quería. Mi prima me había legado varios libros en francés y lo mismo había hecho una antigua profesora. Así que, en aquellos años, ya contaba con una pequeña biblioteca francesa que iba alimentando con libros que, en general, compraba de oferta o en alguna librería de viejo.

Otra cosa más, que, sin duda, me cataloga definitivamente entre las piezas de museo: en aquella época, lo aclaro nuevamente, Internet no existía y tampoco

la televisión por cable. Para estar en contacto con la lengua coloquial había que comprar revistas (eran caras y llegaban por barco con tres meses de demora), escuchar discos (vinilos que prestaba el servicio cultural de la Embajada de Francia) y ver películas en el cine (no había videos ni DVD ni *streaming* ni nada parecido). Recuerdo ir al cine con papel y lápiz a tomar nota de algunas frases en la oscuridad de la sala: por supuesto que quedaba todo cruzado y tachado, escrito en la urgencia del momento, pero eran expresiones que después buscaba en el diccionario. Sin duda, todo esto suena muy lejano, cuando vemos las facilidades que existen hoy para quien se propone aprender una lengua extranjera.

¿Cuándo enseñaste en el Lenguas por primera vez? ¿Qué materia/s enseñabas? ¿Te pareció que la formación y el alumnado eran parecidos a los del Joaquín?

Enseñé en el Lenguas desde 1992 hasta el 31 de diciembre de 2011, fecha en la que se hizo efectiva mi jubilación. Lo pienso y me emociono porque fueron años de pertenencia que todavía me acompañan.

Comencé enseñando Lengua III en el traductorado. La orientación de la formación y la de la materia tenían, por lo tanto, algunos puntos en común con las clases que daba en el profesorado del Joaquín pero ciertas diferencias de orientación. En el traductorado, había actividades claramente enfocadas hacia el contraste lingüístico. El alumnado también resultaba ligeramente diferente al del profesorado debido a su orientación profesional.

¿Qué ideas tenías del Lenguas en ese entonces? ¿Las confirmaste al trabajar allí? ¿Recordás que hubiera cierta rivalidad entre este y el Joaquín? Si sí, ¿en qué se manifestaba?

Antes de trabajar en el Lenguas, lo consideraba una institución de excelencia. Esa idea previa se confirmó ampliamente.

Con respecto a la existencia de dos institutos de formación en francés dentro de la misma jurisdicción, cada institución tiene sus características y no existe competencia sino complementariedad entre ambas. Por otra parte, muchos profesores trabajaban en ambos

establecimientos, al igual que ahora. Para mí nunca hubo lugar a jerarquías ni rivalidad entre el Lenguas y el Joaquín.

Formación de posgrado e investigación

¿En qué instancia de tu formación o vida profesional surgió tu interés por la lingüística? ¿Qué teorías, abordajes o temáticas concitaron tu interés inicial?

Ya en mis primeros años de estudio me atrajo la lingüística, que había podido vislumbrar en las clases de Gramática. En particular, me interesaba la construcción del sentido, pero, en aquella época, prevalecía el generativismo para el cual la semántica ocupaba una posición absolutamente subalterna, relegada por la sintaxis. Eso adormeció mi entusiasmo por un tiempo.

Más tarde, cuando ya era profesora, con las formaciones que impartieron en el Lenguas Patrick Charaudeau, Michel Charolles y Bernard Combettes, orientadas hacia el discurso y la construcción textual, reencontré, en los años noventa, el gusto por los estudios lingüísticos. Y cuando surgió la posibilidad de realizar el máster, que en aquel momento se denominaba DEA, sabía que el tema de mi trabajo iba a retomar aquel antiguo propósito de abocarme al estudio del lenguaje y sus modos de significar. De hecho, un estudio que inspiró mi tesis de máster fue el capítulo dedicado por Charaudeau a las preposiciones de localización en su *Gramática del sentido y de la expresión*, título por demás elocuente. Así fue como me dediqué a leer sobre la localización espacial, en particular los minuciosos estudios de Claude Vandeloise enmarcados en una perspectiva cognitiva que me resultó tan novedosa como atractiva puesto que, de algún modo, respondía a lo que siempre había querido estudiar. Luego, cuando comencé mi tesis doctoral sobre el mismo tema, profundicé mi acercamiento a ese marco teórico, agregando a mis lecturas bibliografía en inglés, ya que se trata de una corriente surgida en la costa oeste de los Estados Unidos. Y, de a poco, fui construyendo mis referencias dentro de ese enfoque que es el que orienta mis trabajos actuales tanto en francés como en español.

¿Podrás ampliar, brevemente, cómo fueron tus estudios de posgrado: en qué instituciones, bajo la guía de qué docentes fuiste construyendo tu carrera?

Cuando me gradué en el Joaquín, obtuve una beca que el Servicio de Cooperación y de Acción Cultural de la Embajada de Francia otorgaba al mejor promedio de cada institución. Esta consistía en una formación de un año (1979-1980) para la obtención del Certificado de Didáctica de Medios Audiovisuales, en la Nueva Sorbona (Universidad de París III), y del Certificado de Animador Pedagógico, en la Fundación Post-Universitaria Internacional de París, dependiente del Ministerio de Relaciones Exteriores de Francia. Ambas formaciones tenían una orientación eminentemente didáctica.

De regreso en Argentina, trabajé principalmente como profesora de Francés Lengua Extranjera en la Alianza Francesa de Buenos Aires. Pero, unos años más tarde, sentí que extrañaba frecuentar una institución de formación superior y que era allí donde me interesaba continuar mi camino, en la formación de profesores. Entonces, volví al Joaquín y comencé una adscripción en Lengua francesa III. Presenté mi trabajo final de adscripción y mi clase modelo en 1986. Y pocos años después, realicé mi primera suplencia como profesora de Lengua IV en el profesorado del Joaquín. Luego, tomé Lengua III en el traductorado del Lenguas.

Un nuevo y gran cambio para mí vino de la cooperación entre el Lenguas y la Universidad de Ruan Normandía (*Université de Rouen Normandie*) iniciada en 1999. Recuerdo claramente cuando Susana Gurovich, impulsora –debería decir “madre” del proyecto (¡Gracias, Susana!)–, me habló de esta oportunidad. No dudé un instante: era la posibilidad de formarse en investigación –algo crucial para una identidad docente que se perfila más allá de la transmisión y apunta a la generación de conocimiento–. Además, se trataba de una instancia de posgrado íntegramente en francés, posibilidad inexistente en Argentina hasta ese momento. Y, finalmente, el hecho de realizar los estudios a distancia, es decir sin estar obligada a sostener una estadía en el extranjero, hacía accesible una formación de especialidad en una universidad francesa.

Sentía que era una oportunidad única y le dediqué todas mis energías. El mismo año, rendí los exámenes y redacté mi *mémoire* de DEA (hoy Máster 2), bajo la dirección de Laurent Gosselin, un lingüista extraordinario que admiro profundamente como intelectual y como persona. En 2000, habiendo aprobado el máster, comencé mi tesis doctoral con el mismo director. En enero de 2007, viajé a Francia para defender mi tesis. Dos de los miembros del jurado, Pierre Cadiot y Bernard Victorri, fueron particularmente receptivos a mi trabajo. Así es como, en 2008, pasé dos meses en la Universidad de Orleans (*Université d'Orléans*), como profesora invitada por Pierre Cadiot, meses en los que frecuenté el laboratorio LLL, impartí dos seminarios, presenté mi investigación ante miembros del laboratorio y, fundamentalmente, integré el quehacer universitario. El mismo año, realicé una estadía de un mes y medio en la Universidad de Ruan, Normandía, durante la cual efectué presentaciones de temas de mi tesis en los cursos de algunos profesores, dicté un seminario de máster, expuse sobre mi investigación ante miembros del laboratorio *DyLis, Dynamique du Langage In Situ*, en aquel momento llamado *DySoLa*) y, nuevamente, me involucré en la vida del laboratorio de investigación de la universidad así como en el funcionamiento del departamento de Ciencias del Lenguaje. Solo tengo elogios y agradecimiento por el recibimiento que me reservaron ambas universidades a cuyos laboratorios sigo asociada en la actualidad.

¿Creés que la formación terciaria que recibiste te preparó adecuadamente para esos estudios? Si hubo fallencias, ¿cuáles fueron? Y a la inversa: ¿qué puntos fuertes destacarías?

Hay que decir que, cuando yo estudié, no existía aún la fuerte orientación hacia la investigación que se da hoy en los institutos de formación y que data, aproximadamente, de finales de los años noventa. Recuerdo que en 2002, cuando se reformularon los planes de estudio, trabajé intensamente en la propuesta de un nuevo diseño curricular para el profesorado de francés del Joaquín. De las consultas que se hicieron como parte del proceso de elaboración, surgió unánimemente, por parte de estudiantes y profesores, la necesidad de introducir una formación a la investigación. La misma tendencia se presentó en el Lenguas.

Y ese es un aspecto que faltaba cuando yo me formé: no existía una instancia de formación específica orientada a un recorrido científico, aunque rescato (y con esto retomo mi respuesta a la segunda pregunta de esta entrevista) la cultura del esfuerzo, la exigencia de superación y el rigor intelectual que, de manera indirecta, nos preparaban para enfrentar desafíos.

Pero, pensando en la formación como una construcción con múltiples aspectos, desearía agregar que, en mis estudios, aprendí de mis profesores y de mis compañeros, por supuesto, pero luego seguí aprendiendo en mi trabajo: aprendí de mis colegas, por quienes tengo una gran admiración y también aprendí de mis estudiantes, por sus preguntas, planteos, ideas, etc. que siempre me hicieron reflexionar. Y lo mismo me sucede hoy con los intercambios que se suscitan en los encuentros científicos. Quiero decir que, afortunadamente, siempre seguí (y sigo) aprendiendo, particularmente de quienes ven las cosas desde otro punto de vista.

Formadora de investigadores

Desde hace años, sos la referente o una de las referentes del Lenguas en el máster a distancia con la Universidad de Ruan. ¿Qué te llevó a ocupar ese rol? ¿Qué te motiva de esa función?

Comencé a coordinar las instancias de orientación, preinscripción y evaluación del programa de Máster 2 en Ciencias del Lenguaje en el año 2009. En ese momento, la Rectora a cargo me encomendó esa tarea: mi experiencia tanto en el laboratorio como en el departamento de Ciencias del Lenguaje de la universidad, durante mi estadía en 2008, facilitaba el contacto y la articulación entre ambas instituciones. Las autoridades posteriores continuaron confiando en mí para esa labor, confianza que me honra profundamente y que me permitió trabajar estrechamente con el Lenguas para consolidar y mejorar la cooperación existente con la Universidad de Ruan Normandía. En el año 2013, establecimos contacto con los responsables del máster en Francés Lengua Extranjera de la universidad y realizamos las gestiones necesarias para agregar una opción que contemplara también ese campo y

ampliara la oferta en el ámbito formativo. Es así como, a partir del año 2014, pudieron ofrecerse dos opciones de posgrado en la misma universidad, Ciencias del Lenguaje y FLE.

¿Qué me motiva de esta función? Todo: por un lado, la posibilidad de contribuir a afianzar un programa de posgrado que vincula estrechamente dos instituciones que tanto han contado en mi vida y que llevo en el corazón, y, por otro, en mi contacto con interesados de todo el país, la alegría renovada, año tras año, de poder ayudar a profundizar la formación, proyectar recorridos de perfeccionamiento y despertar vocaciones por la investigación. De alguna manera, es una forma de compartir una pasión que comenzó oficialmente en 1999 y perdura hasta hoy.

Aquellos a quienes acompañaste en el marco de esa formación se muestran profundamente agradecidos en cuanto a cómo los guiaste en ese camino. ¿Podrás contarnos cómo encarás la tarea, cuál sentís que es tu función, qué dificultades advertís en los estudiantes y con qué estrategias solés ayudarlos?

Un primer paso es preparar a quienes se interesan en el máster para abordar un proceso de investigación, por ejemplo, mediante formaciones específicas. En 2013, con el acuerdo de Rectoría, lancé una jornada de iniciación a la investigación en la que se presentaban, primeramente, los pasos del recorrido investigativo y, luego, se recogían testimonios de graduados del máster que exponían sus investigaciones y dialogaban con los asistentes no solo sobre el tema que habían desarrollado sino, fundamentalmente, sobre el aspecto humano de ese trayecto, decisiones, dudas, cuestiones prácticas, etc. Ese encuentro permitía abordar lo que no suele tratarse en coloquios científicos y llevaba la investigación a una escala humana especialmente enriquecedora para quienes se sentían tentados a dar ese paso. Esa formación, que se desarrolló en español, se abrió a otras lenguas y su éxito llevó a renovarla durante el primer cuatrimestre de cada año.

En 2017, propuse otra jornada, en el segundo cuatrimestre, que hacía foco en la puesta en discurso de la actividad científica y el *ethos* del investigador, en particular el caso del tesista. Nuevamente, se impartía una

formación específica y luego se instauraba el diálogo con los Magísteres, en este caso, principalmente centrado en la escritura. Ambas jornadas se ofrecieron anualmente hasta 2020, año en el que se suspendieron, en su modalidad presencial, debido a la pandemia. Dadas las condiciones sanitarias, ese año, se realizó una formación virtual de tres días, la Semana del Máster 2 de la Universidad de Ruan Normandía, con intervención de responsables de las dos opciones de máster y de graduados.

Cabe señalar que, a partir de 2021, el Instituto Francés de Argentina otorga una beca para realizar el máster y, dentro de ese marco, brindo cada año una formación virtual orientada a la redacción del proyecto de investigación, indispensable para la preinscripción. También doy un taller virtual para quienes están redactando su tesis de máster, con consejos específicos de redacción. En ambos casos, la formación se complementa con material puesto a disposición de los participantes.

Además de este rol de iniciación, cumplo tareas de difusión del llamado a inscripción, de orientación, de transmisión de información, y de organización del cronograma de exámenes que confecciono cada año de modo personalizado para quienes van a rendir, tomando en cuenta las disponibilidades de cada uno para programar las fechas dentro de la semana establecida por la universidad. Busco siempre adaptarme a las necesidades de los estudiantes y acompañarlos discretamente, mostrando que estoy para ayudar, pero sin invadir la privacidad de cada uno. Mis intervenciones han sido diversas, según los casos: ayudar con los procedimientos de inscripción en línea, aconsejar sobre cuestiones de organización, apoyar consultas, facilitar contactos, recomendar bibliografía. He leído y comentado informalmente proyectos de investigación y también *mémoires* antes de la entrega final. También tuve el placer y el honor de codirigir maravillosos trabajos de Máster 2. Hay que decir que, en la universidad, están absolutamente impresionados por la calidad de la producción de los estudiantes argentinos.

En cuanto a las dificultades, una cuestión no menor es, para los estudiantes, el desafío de conciliar esta formación, particularmente exigente, con la vida laboral y personal que supone largas jornadas de trabajo así

como compromisos familiares irrenunciables. Con respecto a los contenidos, sin duda la opción FLE constituye un universo familiar para la excelente formación docente que se imparte en Argentina. En cambio, la opción Ciencias del Lenguaje, por su alto nivel de especialización, representa un paso hacia terrenos menos conocidos y más desafiantes por lo que exige un esfuerzo mayor. En todos los casos, trato de acompañar en la medida de mis posibilidades, ofreciendo consejo, palabras de aliento, y, más concretamente, facilitando todo aquello que me sea posible.

¿Creés que es importante que los institutos de formación docente y los traductorados se afirmen como espacios de investigación y/o que sus egresados prosigan con sus estudios? ¿Por qué?

Por supuesto, me parece sumamente importante que los institutos de formación superior, tanto en docencia como en traducción, se consoliden como espacios de reflexión y producción de conocimiento, tanto sobre la práctica como sobre la disciplina. En la medida en la que el punto de partida de la investigación es interrogarse y romper con las falsas evidencias, el quehacer científico es indispensable para toda institución que forme profesionales, críticos y reflexivos, capaces de hacer evolucionar su entorno.

Asimismo, que los egresados prosigan con sus estudios es actualmente algo ineludible. Queda claro que, en un mundo cambiante como el de hoy, no es sensato pensar que la formación de un profesional pueda considerarse concluida en el momento de graduarse. La idea de un corte final es, en nuestros días, una posición anacrónica porque tanto los saberes como la mirada que se proyecta sobre ellos se encuentran en constante evolución.

Con una mirada diacrónica, ¿pensás que el Lenguas se fue afianzando en ese aspecto? ¿Qué sentís que queda por hacer?

El dinamismo y el posicionamiento del Lenguas como institución de nivel superior son particularmente notables. Además de ofrecer un postítulo, el instituto mantiene lazos con universidades extranjeras para hacer posgrados a distancia. Estos estudios no solo abren la

institución a la internacionalización, sino que, además, generando recursos humanos con formaciones de posgrado, tienen un alto impacto en la calidad educativa dentro y fuera del instituto.

En cuanto a la generación de conocimiento, el Lenguas cuenta con un programa de investigación así como espacios extracurriculares que fomentan la reflexión y el diálogo: el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), el Centro de Estudios Francófonos (CEF) y también la Escuela de otoño de traducción literaria (EOTL). Las publicaciones, como la revista *Lenguas V;vas*, el suplemento “*El Lenguas*” y el repositorio de trabajos de adscripción dan testimonio de la producción académica siempre activa que lleva adelante el instituto. A esto se suma la organización de las Jornadas Internacionales sobre Formación e Investigación en Lenguas y Traducción que constituyen una importante cita de debate académico.

Vale decir que el Lenguas se define como una casa de estudios capaz de iniciar y mantener una eficaz tarea en el área de la producción de conocimiento. Desde luego, no se puede decir que no queda nada por hacer, y siempre debe existir un horizonte de superación, pero me parece importante valorar los logros y hacer honor a quienes, con su esfuerzo, sostienen programas que enaltecen la institución.

Preguntas finales

Por último, Patricia, ¿podrás decirnos qué significó y significa el Lenguas en tu vida profesional?

El Lenguas significó mucho para mí desde el punto de vista del desarrollo profesional. La nutrida actividad

académica con seminarios a cargo de talentosas figuras internacionales fue particularmente influyente en mi posterior recorrido formativo. Y, especialmente, el programa de Máster a distancia –lo digo sin exagerar– cambió mi vida, ampliando horizontes tanto en el conocimiento como en la práctica profesional y abriendo nuevas perspectivas para mí como persona.

En cuanto a mi desempeño en el día a día como docente, siempre sentí que, en el Lenguas, se daban las condiciones para poder desplegar con libertad encuadres teóricos y actividades que significaran un paso hacia adelante. Trabajar en el instituto siempre fue especialmente motivante.

Con respecto a lo que significó y significa el Lenguas en la esfera afectiva, solo tengo agradecimiento hacia una institución que siempre me hizo sentir como en mi casa. Pero más allá de la institución como tal, durante los años que permanecí en ella, trabé conocimiento con colegas que admiro profundamente y con quienes entablé una verdadera amistad que continúa hoy, doce años después de haberme jubilado.

¿Qué aspectos, recuerdos, anécdotas te vienen a la mente cuando pensás en esta institución?

Recuerdo la emoción de cada inicio de año, los primeros contactos con los estudiantes, el bullicio de la cafetería, los encuentros con colegas en la biblioteca francesa, los momentos compartidos durante reuniones y formaciones, la efervescencia del día del examen de admisión, las mesas de examen que eran también un espacio de intercambio con otros docentes del área, y tantas imágenes de un vibrante camino en el que tuve la suerte de encontrar personas extraordinarias con quienes conservo lazos afectivos muy fuertes.

Martín Barrangou es Magíster en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Ruan (Francia) y Profesor en Francés por el Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín VC. González”. Se desempeña actualmente como profesor de Lengua francesa III y Lengua francesa IV en el profesorado de francés del ISP “Dr. J.V. González y de Literatura francesa I en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”.

Patricia C. Hernández es Doctora en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Ruan (Francia), e integra los laboratorios franceses LLL (*Laboratoire Ligérien de Linguistique*) y DyLIS (*Dynamique de la Langue In Situ*) así como el Instituto de Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Ha dictado seminarios de posgrado en las universidades de Orleans, Ruan, Buenos Aires, La Plata, Cuyo y Córdoba. Autora de artículos y capítulos de libros, coeditora de volúmenes científicos, ha sido jurado de tesis de Máster y de Doctorado. Se ha desempeñado durante 25 años en la formación de profesores y de traductores de francés en el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández” y en el ISP “Dr. Joaquín V. González”, instituciones en las que ha sido directora de carrera.

De manuales de francés y autoras... un aspecto del patrimonio “del Lenguas”

Rosana Pasquale

Universidad Nacional de Luján
rosanapasquale@gmail.com

Introducción

Corría el año 1989. Francia se preparaba para la celebración del Bicentenario de la Revolución Francesa. Ya por el mes de febrero, para los Carnavales, las carrozas y las comparsas se vestían de *bleu-blanc-rouge* y reproducían escenas revolucionarias, con guillotinas incluidas. Los *sans-culottes* desfilaban con unos hermosos *culottes* con voladitos tricolor y las enormes bastillas de cartón evocaban una Bastilla desaparecida simbólica y materialmente desde hacía mucho tiempo. El *marchandising* “revolucionario” ya se plasmaba en pañuelos, repasadores, imanes y otros miles de objetos y baratijas e inundaba las boutiques de souvenirs para turistas, *friends* de Revolución.

La joven profesora de francés que era en ese momento dejaba atrás Francia y su programa de formación para docentes extranjeros y se aprestaba a volver a una Argentina roída por la inflación y la desestabilización política y económica. En ese contexto, entré por primera vez “al Lenguas”, como profesora suplente de un seminario, interesante y novedoso, sobre problemas de la “Francia actual”. Me esperaba un grupo de estudiantes de 4to año, hoy, reconocidos docentes... Nunca más dejé “el Lenguas”. Hice suplencias, interinatos y fui, creo, una de las últimas profesoras titulares por Concurso de Antecedentes y Oposición del Profesorado de Francés con jurado de lujo, en un cálido diciembre de 2006. El tema de mi clase de oposición fue “*Les almanachs au service des projets politiques de la Révolution. L’Almanach du Père Gérard*”, como para seguir en la línea de lo evocado en las primeras líneas de este artículo.

Sin ser “NyC” —categoría muchas veces reivindicada en las instituciones educativas—, “el Lenguas” me permitió enseñar lo que me gusta: en un primer

momento, la “Civilización francesa”; luego, la “Cultura francesa y francófona” y por último, “Perspectivas interculturales” acompañando así la evolución y la consolidación de un campo de conocimiento cuyo objeto, la Cultura-Otra o la Cultura del Otro se metamorfoseó y se complejizó a lo largo del tiempo, haciendo lugar al no nativo, al extranjero, al Otro local, al que ya no sólo “mira” cándidamente hacia el afuera, sino que toma la palabra para decir y “decirse”. Pero, además, “el Lenguas” me ofreció la posibilidad de completar mi formación: en el marco de su programa de Master y Doctorado *à distance* (cuando esta modalidad era todavía novedosa y no habíamos sufrido los efectos de la pandemia Covid-19 que —casi— todo lo transformó en “a distancia” ...), gracias a un convenio interinstitucional con la Université de Rouen. Cuando decidí que el objeto de estudio de mi tesis de doctorado serían los manuales contextualizados de francés *made in Argentina*, es decir, escritos por autores argentinos o extranjeros residentes o equipos mixtos y destinados a la escuela secundaria de nuestro país —esos parientes-pobres de la manualística local—, “el Lenguas” me develó, sin mezquindades, todo su patrimonio de manuales y autores. Colaboró así, en la constitución del corpus de 128 “individuos estadísticos” que dio origen a mi tesis de doctorado. “El Lenguas” supo atesorar algunos de esos ejemplares y me permitió constituir ese corpus extenso y al límite de la exhaustividad... aunque nunca estoy segura de que no se esconda por ahí algún otro manual derruido, garabateado por muchas manos adolescentes o portador de alguna nota de un profesor, sobre su clase del día. En ese camino me aventuré, primero de la mano del querido y recordado Rubén Cucuzza, luego, acompañada por el siempre disponible e intelectual y humanamente generoso, Philippe Lane. En esta ocasión, comparto con los lectores de este Suplemento algunos de esos “hallazgos” que involucran a manuales para la enseñanza del

francés, cuyos autores han formado parte de la vida institucional “del Lenguas”.

Unas pocas (y acotadas) reflexiones en torno a los manuales de lengua extranjera...

Definir al manual de lengua extranjera no es una tarea sencilla. En principio, deberíamos elegir una perspectiva definicional para abordarlo, pero, inmediatamente, tendríamos que visualizarlo como la conjunción de todas ellas; es decir, utilizar simultáneamente una mirada analítica y de otra sintética, en permanente diálogo. El manual podría ser definido como libro, como libro escolar, como género, como compendio ideológico y cultural, como dispositivo didáctico... todas esas perspectivas de análisis son ciertamente válidas pero, en sí mismas, cada una de ellas es parcial y no agota la riqueza del objeto; se requiere entonces, una mirada sintética que las conjugue, las ponga en diálogo y establezca pasarelas entre ellas para devolverle a este objeto multifacético y polimorfo toda su complejidad como objeto de estudio.

Hoy en día y a pesar de los pronósticos agoreros de todas las épocas sobre la desaparición del manual, este libro continúa jugando un papel fundamental. Es un objeto particular que plantea problemas teóricos y prácticos a los docentes, que entraña concepciones de la lengua y de la cultura extranjeras y de su enseñanza-aprendizaje, que porta imágenes y discursos no inocentes y una materialidad propia, que actualiza corrientes didáctico-metodológicas, que se erige en un compendio de “la” lengua extranjera que debe ser enseñada y aprendida y en un referente casi exclusivo de la lengua-cultura-otra, que sella el vínculo entre el aprendiente nativo y el locutor extranjero, que sirve de reservorio de ejercicios, actividades y tareas y de baliza de la progresión del curso... pero, sobre todo, que pone en evidencia las relaciones que una sociedad dada entabla con *el extranjero* y con *lo extranjero*, a través de la puesta en escena de sí.

Cuando este *tótem* de la clase de LE es, además, “contextualizado”¹, está “tironeado” de un lado y del otro entre las normativas vigentes y las prácticas de clase efectivas y es el nexo entre la realidad extranjera y la local, entre la lengua-cultura extranjera y la lengua-cultura nacional.... En un extremo, en el afuera, está la realidad teórica y extranjera (francesa, en este caso) en la cual se elaboran las teorías lingüísticas, los modelos didácticos y los materiales curriculares universalistas “*prêt à porter*” y en el otro, la realidad empírica y nacional, inscripta en el campo del “*a medida*”, de las políticas lingüísticas nacionales, las representaciones sociales de estudiantes, docentes y padres, las transposiciones didácticas *ad hoc*, las contextualizaciones de modelos concebidos fuera del país. Esta imagen del *tironeo* puede contrabalancearse con la imagen, paradójica por cierto, de los manuales locales como *lugares de encuentro* privilegiados de factores endógenos y exógenos que se combinan e interrelacionan, de manera diferente y original en cada espacio de aprendizaje de la lengua extranjera. Como Jano, el dios de las dos caras, los manuales de lenguas extranjeras contextualizados miran siempre y simultáneamente en dos direcciones: hacia el exterior y hacia el interior, hacia lo foráneo y hacia lo nacional, hacia el adentro y hacia el afuera, hacia lo local y hacia lo extranjero... en esta bidireccionalidad construyen su particular identidad “bifronte”.

En síntesis, los manuales contextualizados ponen en escena (y en palabras) dos culturas y dos lógicas culturales antagónicas: la lógica del silencio, de lo oculto, de lo implícito, de lo banal del nativo, donde no hay nada que decir y las cosas son como son... y la lógica de la explicación para el extranjero donde todo es descrito, explicado, comparado, confrontado consciente y reflexivamente y deviene en “lo típico”, “lo característico” del otro... En los manuales contextualizados, la cultura local y la cultura extranjera, como en un juego de espejos, toman la palabra para “explicar” dos universos culturales, para entablar diálogos más o menos posibles, para revelar, en el sentido fotográfico del

1 Los manuales contextualizados son aquellos manuales de autores nacionales o extranjeros residentes en el país, destinados para estudiantes e instituciones educativas locales y publicados por editoriales nacionales o por filiales de editoriales internacionales con asiento en el país. La difusión y circulación de estos manuales está limitada a un área restringida (país, región, ciudad). Existen diversos grados de “contextualización de los manuales” pero, en todos los casos, se oponen a los “manuales universalistas” producidos en los países de los cuales se enseña la lengua, por autores extranjeros, para un público inespecífico, distribuido en varias regiones del mundo.

término, imágenes fuera de foco, nítidas, a todo color, borrosas, blanco y negro, sepia...

Por el camino de los “hallazgos” ...

Munidos entonces de estas escuetas referencias conceptuales que sólo retoman algunas de las numerosas problemáticas que hemos trabajado en diferentes ocasiones, nos adentraremos en “el Lenguas” y su patrimonio de manuales y autores.

Iniciando el recorrido...

Para comenzar, nada mejor que remontarse a los inicios “del Lenguas”; más precisamente al año 1895, momento de la creación de la *Escuela Normal N°2 de Profesoras*, bajo la dirección de Ángela Menéndez. En 1904, esta institución pasa a llamarse *Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas* y es dirigida por Dolores de las Carreras. Las clases se inician ese mismo año con una matrícula de 384 alumnas, divididas en tres cursos: magisterio y profesorado de inglés y francés. Este público esencialmente femenino será uno de los signos distintivos del “Lenguas Vivas” por mucho tiempo. Esta nueva escuela permanece en la esquina de Esmeralda y Sarmiento, en el corazón de la Capital, hasta 1962, momento en el que se instala en la sede actual, la antigua mansión de la familia Saavedra Zelaya. Hasta aquí, todo bastante habitual en lo que respecta a los derroteros de las instituciones educativas de nuestro país. Sin embargo, es importante recalcar que en la creación de la *Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas* confluyen la voluntad política del Presidente Roca y de su ministro de Instrucción, Juan Fernández, el rol de los medios de comunicación de la época, específicamente de *La Prensa*, dirigida por Ezequiel Paz, y la propuesta de enseñanza de Lucien Abeille (París 1860-Buenos Aires 1949), un abad y lingüista francés, instalado en Buenos Aires, profesor en el Colegio de Buenos Aires, autor de manuales y ferviente defensor del método directo. Recordemos la descripción que aparece en una publicación institucional del *Instituto Superior en Lenguas Vivas*, referido a las etapas fundacionales de la institución:

(...) Muy interesado en el tema [de la formación de maestros de lenguas vivas] el ministro Fernán-

dez entabló diálogo con todos aquellos que podían aportar elementos valorativos. En una conferencia sobre “El método directo en la enseñanza de las lenguas vivas”, el doctor Lucien Abeille, profesor de francés en el Colegio Nacional Central de Buenos Aires, señaló que era imperioso un cambio en la enseñanza de los idiomas extranjeros en nuestro país y que esto implicaba crear un instituto que formase profesores capacitados para implantar el método directo. Los conceptos del especialista reforzaron las ideas del Dr. Fernández (Vaubiesem de Burbridge et Bruno de Zamora, 1982: s/p).

Las recomendaciones de Abeille fueron escuchadas y:

El 10 de febrero de 1904, el decreto que firman el Presidente Gral. Julio A. Roca y su Ministro, Doctor Juan Ramón Fernández, dispone la fundación del profesorado en lenguas vivas (...). La opinión fue gratamente sorprendida. El diario “La Prensa”, interpretando el sentir general, comentaba el decreto del Presidente Roca en términos elogiosos. En un editorial del 10 de febrero de 1904 decía: “Ayer se firmó, por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública un decreto sobre organización de profesorado de lenguas vivas. La enseñanza de los cursos de idioma extranjero se hará exclusivamente por método directo. Son conocidas de nuestros lectores las publicaciones de “La Prensa” sobre el método directo que da resultados tan maravillosos en Francia y en Alemania. Nos felicitamos de su adopción entre nosotros y vemos complacidos que el nuevo decreto representa una plausible iniciativa que reportará benéfica influencia para la educación de nuestra juventud (Vaubiesem de Burbridge et Bruno de Zamora, op.cit.).

En el artículo 3 del mencionado decreto, se encuentran las huellas de Abeille:

La práctica pedagógica se efectuará en los siguientes cursos que funcionarán en la Escuela Normal para el Profesorado de Lenguas Vivas: a) Un curso de idioma extranjero para niños de 6 a 12 años, anexo a la Escuela de Aplicación (...) b) Un curso para alumnos-maestros, de 12 a 20 años en los idiomas extranjeros comprendidos en los programas (...) c)

Un curso para adultos que será nocturno y al que concurrirán las personas que se inscriban en la Dirección de la Escuela Normal respectiva (...) La enseñanza de los cursos a) y c) de idiomas extranjeros para niños y adultos, se hará exclusivamente por método directo. La instrucción normal de lenguas vivas en los cursos para maestros b) y profesores se dictará por un método mixto (directo o indirecto según sea oportuno) para la más perfecta posesión de los alumnos del idioma extranjero y de su literatura (Vaubiesem de Burbridge et Bruno de Zamora, op.cit.).

El rol del diario *La Prensa* en el debate sobre el método directo, en el marco de la creación del Instituto de Lenguas Vivas, merece, al menos, algunas líneas. En efecto, Ezequiel Paz manifestó una actitud muy favorable hacia ese nuevo método de enseñanza; Abeille lo hace saber en la dedicatoria de su manual *Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire*:² « Je dédie ce livre à mon ami Ezéchiel P. Paz, le distingué directeur de 'La Prensa', qui a ouvert les colonnes de son journal à la méthode directe » (Abeille, 1906 : dédicace)³.

Así, el encuentro de un especialista del campo, de un órgano de información y de las autoridades políticas selló la incursión del método directo en la enseñanza de las lenguas vivas en nuestro país. A estos discursos, se agregó el de la Comisión Revisora de Textos de Francés de 1902 del Consejo Nacional de Educación, muy explícita en cuanto a las ventajas del método directo:

Los métodos modernos y cuya eficacia no se discute en ninguna parte de Europa o América nos enseñan que el estudio de las lenguas vivas debe dirigirse, sobre todo en los primeros años, exclusivamente a la parte práctica y que debe imitarse, sencillamente, el método empleado por la naturaleza para que el niño aprenda la lengua, método que se llama directo. Deben desterrarse por completo los métodos que pretenden enseñar una lengua viva por la tra-

ducción, el maestro debe empezar por hablar y hacer hablar (...) (4to Concurso de Textos años 1901, 1902 y 1903, Publicación oficial del CNE, 1902: 6).

El papel que jugó Abeille en la creación de la Escuela de Lenguas Vivas nos obliga a detenernos en él; pero, además, este francés, miembro de la “Société de Linguistique de París” radicado en Buenos Aires que enseña su lengua materna en instituciones secundarias, fue el autor de dos manuales de francés, de amplia circulación en su época y diametralmente opuestos en cuanto a su propuesta para la enseñanza de la lengua: el *Cours théorique et pratique de français* y el *Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire*, ya mencionado más arriba. A pesar de sus diferencias notables, ambas obras corresponden a las primeras épocas de la producción nacional de libros, en la cual el imprentero/librero asume un papel fundamental y las imprentas o librerías se ubican en una exigua zona, cercana a la Plaza de Mayo y delimitada por una arteria fundamental, la calle Bolívar. Se trata de libros de pequeñas dimensiones y espesor, de tapas duras y monocromatismo de rigor.

El título de su primera obra, *Cours théorique et pratique de français*, proporciona valiosas informaciones: se trata del libro o manual que contiene las lecciones, soporte de la enseñanza institucionalizada, y está destinado a públicos específicos y escolares. Ahora bien, este “cours” es “*théorique et pratique*”: el orden de los adjetivos da cuenta de las elecciones didáctico-metodológicas realizadas por el autor, solidarias con la metodología gramática-traducción y con las “dosis” de teoría y de práctica presentes en el libro. Así, la enseñanza explícita de las categorías gramaticales y la traducción bajo la forma de *thèmes* y *versions* son las formas privilegiadas de adquisición del francés en aquellos años. Estos ejercicios se realizaban a partir de los *Morceaux choisis* y de los *Trozos argentinos*, los cuales confluían en la imagen glorificada, heroica, grandiosa, liberal, independiente, homogénea del Estado Nacional que se estaba forjando... Los *Morceaux choisis*, constituidos

2 Todos los manuales mencionados en este texto están referenciados en Bibliografía. Cuando no hay variantes editoriales u otras, sólo se los menciona una vez, indicando los datos de la reedición, cuando se dispone de los mismos.

3 “Dedico este libro a mi amigo Ezequiel Paz, el distinguido director de “La Prensa”, quien ha abierto las columnas de su diario al método directo” (Nuestra traducción)

por fragmentos de Pascal, Molière, Racine, Mme de Sévigné, Bossuet, Boileau, La Fontaine —los grandes clásicos de la literatura francesa—, ponían el acento en valores como la abnegación (Pascal “Jésus-Christ: son abnégation”), el amor a la patria y a la libertad (Bossuet: “Caractère du peuple Romain”) o la pureza de la lengua (Boileau: “Malherbe: son influence sur la poésie et la langue”). En los *Trozos argentinos*, en cambio, era la pluma de la burguesía culta representada por Sarmiento, Avellaneda, Goyena, Mármol, Mitre, Echeverría, la que elogiaba el coraje militar del Ejército Grande (Sarmiento: “Pasajes del Paraná”), el heroísmo sin mácula de San Martín (Mitre: “San Martín”) o las cualidades de la tierra americana (Goyena: “Las noches de las regiones sudamericanas”), al mismo tiempo que condenaba ferozmente la tiranía rosista (Mármol: “A Rosas”, Echeverría: “Himno al Dolor”).

El cambio de siglo vino acompañado de un cambio de metodología y Abeille inaugura este camino con la obra que ya mencionamos, en las antípodas metodológicas de su manual anterior. Además de la imposibilidad de emplear la lengua materna en la clase, la metodología directa propulsaba la enseñanza de la lengua hablada; de ahí, el lugar preferencial del verbo “Parler”. Durante algunos años, este tipo de manual competirá con los manuales más “tradicionales” y el público se debatirá entre dos modelos de enseñanza/aprendizaje del francés, más o menos populares, más o menos arraigados, más o menos anclados en el imaginario de aprendices y profesores. El *Méthode directe...* pone en el tapete no sólo la cuestión del “Méthode”, en tanto procedimiento articulado, basado en una progresión con fines claramente estipulados y destinado al logro de un fin específico, sino también y sobre todo, el cambio de orientación didáctica (“directe”), su fin último (“pour l’enseignement du français”) y los contenidos prioritarios (“Parler, lire et écrire”).

Teresa Carlevato: una pionera

Unos años más tarde, en 1919, Teresa Carlevato, profesora y directora “del Lenguas Vivas” entre 1925 y 1926, durante el rectorado de Nélide Mañe Sanders, publica su *Cours de Langue Française*, destinado a alumnos de primer año, seguido en 1920, por el volumen destinado al segundo año de las escuelas normales y

secundarias. Carlevato se transforma así en la primera autora de manuales de francés que aparece en nuestro corpus. Esta pionera ocupa entonces un lugar que parecía tradicionalmente reservado a los hombres, el lugar de autor. A partir de ese momento, las mujeres no abandonarán ese espacio protagónico, y las “plumas femeninas” que dan origen a los manuales se multiplicarán. De hecho, las mujeres serán más numerosas que los hombres en la producción de manuales en francés, acompañando así el movimiento general de feminización del cuerpo docente, en el sistema educativo en general y en “el Lenguas”, en particular.

Las lecciones de sus manuales comprenden: *Lecture, Grammaire, Récitations et Thèmes y Exercices (vocabulaire, prononciation et orthographe, copie et composition)*, dando cuenta de una cierta hibridez de los modelos en vigencia de los años 20 para la enseñanza de las lenguas vivas a los extranjeros que recuperan propuestas propias de la metodología gramática-traducción y de la metodología directa.

Por esos años, la redacción de un manual se asemejaba bastante a una tarea solitaria —algo que se modificará en años venideros, ya lo veremos— y los manuales parecen ser el resultado de experiencias individuales de actores de terreno, familiarizados con diferentes públicos de nivel secundario. Como lo marcan Cucuzza y Pineau (2002) con respecto al conjunto de los autores de manuales escolares:

(...) Casi no se detectan textos producidos por intelectuales orgánicos como escritores consagrados o académicos de renombre. En la mayoría de los casos, sus autores son intelectuales subalternos, apóstoles de los profetas superiores, docentes con título habilitante para enseñar en las áreas sobre las que escriben (...) Este fenómeno conlleva también a que la circulación de estos escritos se restrinja al ámbito educativo en una alimentación de la endogamia del sistema (p. 25)

Clásicos de la manualística nacional: “los Royer”

Alrededor de los años 40 y durante las décadas centrales del siglo XX, se comienza a transitar *la edad de oro* del mercado de la edición nacional, el cual da un importante salto cuantitativo y cualitativo en consonancia con las condiciones económico-políticas del país. Este “boom editorial” viene acompañado, en el caso que nos ocupa, de la feminización del cuerpo autorial: la presencia de la mujer se hace sentir entre los autores de manuales, a partir de la segunda década del siglo y se acentúa de manera neta, en estas décadas posteriores. Si, hasta ese momento, el diseño y la escritura de los libros de texto en francés parecían estar confinados a la esfera masculina, a partir de ahora, las mujeres autoras comenzarán a tomar con gusto el camino abierto por Teresa Carlevato en 1919. Otro fenómeno, no menos interesante en aquellos años, es la aceleración de la provisión de profesores de francés formados en profesorado superiores (los dos de la Capital, el Instituto Superior del Profesorado Secundario de la Capital —actual Joaquín V González— y el Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”) o escuelas de Lenguas (es el caso de la actual Facultad de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba). Esta aceleración de la formación docente habilitará el aumento del número (y el predominio) de autores o autoras nacionales de manuales de francés. De hecho, las autoras de nuestros manuales son, la mayoría, egresadas “del Lenguas” o del Instituto del profesorado secundario, “el Joaquín”.

Es entonces en la confluencia de estos tres factores —proliferación de producción editorial, feminización del cuerpo autorial y creciente número de autores formados en instituciones de nuestro país— donde ubicamos la publicación de un manual icónico, el *Cours de Français* de Lucienne y Alice Royer, “las hermanas Royer”, profesoras del francés en “el Lenguas”.

Kapelusz fue la editorial que publicó este “clásico” de la manualística del francés, compuesto por 5 tomos (uno para cada curso de secundaria) y tres cuadernos de ejercicios (uno para cada año del ciclo básico), publicados entre 1940 y 1951, reeditados hasta 1965 y utilizados como libros de cabecera en el Departamento de Aplicación del Lenguas Vivas. De todos los

manuales de nuestro corpus, el único que merece ser catalogado como “clásico” es, sin duda, el *Cours de Français*. Varios factores contribuyen en esta catalogación: su uso comprobado en establecimientos secundarios de varias regiones del país, su circulación durante muchos años en escuelas de la Capital, sus numerosos usuarios estudiantes y docentes, sus frecuentes reediciones y diferentes tiradas de una misma reedición, su presencia en librerías y anticuarios, entre otros. Está claro que, comparativamente, el *Cours de Français* gozaba de varias ventajas de las que carecían el resto de los manuales, a excepción de los publicados por Estrada: un extenso circuito de distribución, compuesto por una densa red comercial; el contacto diario de sus autoras con los usuarios potenciales —alumnos y futuros docentes— de sus libros; la utilización de “los Royer” en la escuela de aplicación “Lenguas Vivas” que hizo que, durante muchos años, generaciones de estudiantes de secundaria aprendieran francés a partir de estas obras; el prestigio de las autoras, que habían sabido consolidar una especie de empresa familiar de producción de libros de texto, entre otros.

Desde el punto de vista material, se pueden determinar tres momentos en la presentación del *Cours de Français*: el primero coincide con las ediciones de la década de 1940; el segundo corresponde a la década de 1950 y finalmente, el tercero, incluye los volúmenes publicados en la década de 1960. Durante los años 40, libros de tapas duras, con colores uniformes sin ilustraciones y de dimensiones reducidas (20/15 cm) son la regla. Sobriedad y austeridad parecen ser las consignas de estas ediciones: una mínima información en la portada, algunos datos sobre las autoras, la leyenda habitual sobre la adecuación del libro a los programas y la mención “Libro de edición argentina”, en mayúsculas, destacando así la importancia que asumió la industria del libro nacional durante los años centrales del siglo XX. No mucho más.

A mediados de la década de 1950, en cambio, los manuales presentan un aspecto mucho más dinámico. Las tapas duras siguen vigentes, al igual que los tamaños reducidos; sin embargo, aparecen dos signos de modernidad, en el campo de las imágenes que las ilustran. Por un lado, las ilustraciones que ocupan las tres cuartas partes de la tapa; por otro, el logo de la

editorial que se encuentra en la contratapa. A decir verdad, no debemos hablar de ilustraciones en plural, sino de “la” ilustración presente en los diversos volúmenes de la época. De hecho, sólo los colores cambian de un volumen a otro mientras la representación del *Arc de Triomphe de l’Étoile* se repite incansablemente. Ya sea sobre un fondo verde (manual de 4º año) o naranja (manual de 5º año), el Arco del Triunfo, dibujado en blanco, se erige como el símbolo absoluto de “lo francés”. Una vista sesgada, como la de una foto tomada desde la acera derecha de los Campos Elíseos, muestra un único ángulo de un único monumento, repetido, una y otra vez, en varios volúmenes. El Arco del Triunfo, que evoca un trozo de la historia nacional francesa, construido en torno a la gloria militar, el poder político, las aspiraciones napoleónicas, la épica gloriosa, es una imagen muy cómoda para la Argentina de los años 50, gobernada por un general. Por su parte, la contratapa durante la década de 1950 presenta, por primera vez, el logo de la editorial, compuesto por dos imágenes superpuestas, la de un libro abierto y la de un globo terráqueo donde la representación de América del Sur ocupa toda la superficie disponible. Sobre estos dos dibujos entrelazados, dos letras mayúsculas EK. Así, Kapelusz se (re)presenta como una posibilidad de acceso al conocimiento contenido en los libros que, abiertos, ofrecen sus páginas a las jóvenes generaciones de lectores escolares. Por otro lado, lejos de limitarse a Argentina, Kapelusz parece tener aspiraciones que trascienden las fronteras nacionales y nutren la imagen de hermandad latinoamericana a partir de la imagen incluida en el logo. Su desarrollo editorial es innegable en ese momento particular de la historia nacional. Este mismo logo, con algunos añadidos, aparecerá en la portada de los manuales publicados en 1955 y 1956. En efecto, en estos libros el dibujo superpuesto en tres planos (libro abierto, globo terrestre e iniciales) irá decorado con laureles y acompañado de dos inscripciones, “1905-1955” y “Medio siglo al servicio de la educación”, que refuerzan lo dicho anteriormente.

Por su parte, los manuales de la década del 60 presentan cubiertas flexibles, ilustradas con los colores de Francia y fotografías; sin embargo, salvo por la calidad de la imagen y la perspectiva adoptada, no existen grandes diferencias con las ediciones anteriores en lo que se refiere al monumento fetiche que ilustra

la francidad: se trata ahora de una vista aérea de la *Place de l’Étoile* de la que irradian varias avenidas y en el medio, el famoso *Arc de Triomphe*. Es claro, sin embargo, que el contexto sociopolítico de la edición es muy diferente, pero, en la Argentina de la alternancia política y la crisis democrática interminable, muchas representaciones ligadas a la grandeza y al orden militar, a la gloria monumental y al poder político-militar gozan de buena salud. Por otro lado, la larga información sobre las autoras de las ediciones anteriores es reemplazada por una breve oración que resume la esencia de su CV. Así, si comparamos las tres ediciones, podemos seguir la evolución profesional de las autoras que, seguramente, a mediados de los años 60 ya estaban retiradas de las aulas. Tomemos el caso de Alice Royer. En la edición de 1941 leemos: *Alicia Royer. Egresada del “Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”. Ex-docente de la “Escuela Nacional de Bellas Artes Plásticas Manuel Belgrano”. Profesora del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas*. Más de diez años después, en la edición de 1956: *Alicia Royer. Egresada del “Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”. Ex-docente de la “Escuela Nacional de Bellas Artes Plásticas Manuel Belgrano”. Ex-Profesora del “Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”. Profesora de la “Escuela de Comercio Nº19”*. Finalmente, en la edición de 1965: *Alicia Royer. Egresada del “Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas”*. Esta evolución hacia el “anonimato” de los autores será acompañado del predominio cada vez mayor de la editorial, como referencia en lo que respecta a la pertenencia del manual. Paulatinamente ya no se dirá que el manual X es de tal o cual autor, sino de tal o cual editorial.

Manuales orientados...

Paralelamente a “los Royer”, a partir de los años 40, se editan, con regularidad, varias versiones de *Mon livre de Français* y *Mon livre de français pour les Écoles de Commerce* de Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, esta última profesora “del Lenguas”. Cada una de estas versiones cubría las necesidades de formación de uno o dos cursos de las escuelas normales y de Comercio de la época. Aquí es importante indicar como rasgo distintivo de estas obras su voluntad de responder a las especificidades de la formación

secundaria, dando cuenta de su contextualización en función de la orientación de las instituciones educativas y la propuesta de lecciones que giren en torno de contenidos vinculados con la especialidad.

Como todos los libros escolares de ese momento *Mon livre de français* lleva impresa la leyenda “Aprobado por el Ministerio de Instrucción Pública y por el Consejo Nacional de Educación” y se proclama “Conforme a los programas oficiales en vigencia”. Si bien no existe un recorte en lecciones como en el caso precedente; se pueden delimitar secuencias didácticas que se inician con un texto (muchas veces de tipo dialogal, lo que constituye un avance importante para la época) y se continúan con *Grammaire, Exercices oraux ou écrits, Traduction* y una sección de *Morceaux choisis* (poesías, proverbios, etc.). A partir de esta descripción, podríamos aventurar que la hibridación de las prácticas didácticas son una regla general en la enseñanza-aprendizaje del francés en las escuelas secundarias argentinas: al lado de los textos didácticos de tipo dialogal que representan una ruptura importante con las propuestas existentes —los textos de los manuales de la época eran todos “prosas”, descripciones y narraciones sobre la vida cotidiana, las rutinas de las personas, los diferentes paisajes en Francia y en Argentina...—, subsisten los *Morceaux choisis*, extractos de textos clásicos de grandes autores franceses destinados a ser traducidos por los estudiantes, como durante el reinado de la gramática-traducción, que ahora según las autoras tienen como función “atraer” a los estudiantes...

En el prefacio de sus libros, las autoras agradecen el “sano nacionalismo” de sus colegas que frente a textos de igual o similar valor “adoptan el libro nacional”. Tampoco faltan las alusiones a los alumnos: las autoras muestran claramente su deseo de seducir a los estudiantes con propuestas motivadoras:

Nos hemos esforzado en presentar, de forma amena y progresiva... para hacer enseñar más vivamente (...) y conquistarlos para la causa del francés: poemas y lecturas complementarias harán más atractivas las lecciones y despertarán en los alumnos el deseo de perseverar en el estudio de la hermosa lengua francesa que les reserva tantos

gozos profundos y nobles satisfacciones (Prefacio de “*Mon livre de français*”, D. de Ortuño y Molinelli Wells, segundo año, 1940: 4).

Dos modelos de formación profesional

Asimismo, a partir de 1948, María del Carmen Cortese y Julie Anna Lang,—esta última profesora del Lenguas Vivas—, publican *Le français en Argentine* para 3er año de la enseñanza secundaria. Extractos literarios y textos fabricados por las autoras son objeto de ejercitaciones diversas. En la portada de la obra, la Editorial Ángel Estrada y Cía asegura que ha publicado *Le français en Argentine* para 1ero y 2do año del “ciclo básico común de los Colegios Nacionales, Liceos de Señoritas, Escuelas Normales y Escuelas Nacionales de Comercio”; como no hemos encontrado físicamente estos volúmenes, sólo nos queda confiar en la palabra del editor.

En el caso de estas autoras, es importante señalar que el tándem está formado por dos representantes de diferentes modelos de formación profesional. Veamos cómo se las describe en la portada de uno de sus libros:

María Carmen Cortese. Egresada del Instituto Nacional Superior de Enseñanza Media. Profesora de la Escuela de Negocios “Carlos Pellegrini”, del Colegio Nacional de La Plata y de la Escuela de Negocios para Niñas “A. Bermejo”.

Julie Anna Lang. Graduada del Lycée Fénelon. Ex-profesora del Instituto Nacional Superior de Enseñanza de Lenguas Modernas y del Instituto Nacional Superior de Enseñanza Secundaria (*Le Français en Argentine*, Cortese and Lang, 1945, Angel Estrada Editores, Buenos Aires).

Así, frente al modelo formativo local o endógeno de Cortese, Lang representa el modelo formativo exógeno cuyos representantes son nativos de la lengua francesa, con formación más o menos especializada en el campo de la lengua extranjera. En el caso de Lang, la formación exógena se limita a la recibida en el Lycée Fénelon. Así, esta exalumna de uno de los institutos más reconocidos de París y miembro del equipo fundador de profesores del Instituto Nacional del Profesorado

en Lenguas Vivas encarna el modelo del nativo sin formación específica pero considerado en buena medida apto para la enseñanza de LE por el hecho mismo de ser nativa.

Prenez la parole: una invitación y muchos cambios

En los años 70 con la llegada del estructuralismo y el audiovisual, una experiencia editorial convoca a varios docentes “del Lenguas”: se trata de *Prenez la parole*, una obra colectiva donde “profesores de la enseñanza secundaria pública con los auspicios del Ministerio de Cultura y Educación y el Servicio Cultural de la Embajada de Francia” plasmaron las nuevas tendencias didácticas en la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Prenez la parole rompe algunas constantes editoriales señaladas hasta el momento: es publicado por dos editoriales muy diferentes de las anteriores (EUDEBA publica en Tomo I y Hachette, el II); consagra la dilución de la autoría individual y, por ende, asume la impronta autoral colectiva, pone en escena *el partenariat* entre instituciones nacionales y extranjeras y la “coproducción” bilateral franco-argentina, se desarrolla en una coyuntura favorable de revisión y transformación de la enseñanza del francés, propiciadas desde el Ministerio de Educación nacional, gana en “cientificismo”. En efecto, los autores son “(...) les professeurs de l’enseignement secondaire et leurs associations et les Départements de langues des Instituts Nationaux du ‘Professorat’ et des Écoles des Langues des Université”. De esta manera, este manual presenta un carácter colectivo ya que involucra en su elaboración/experimentación a diferentes “partenaires” (profesores, especialistas, asociaciones, instituciones francesas, etc.) Esta forma de concebir un producto editorial constituye una excepción en la historia de la elaboración de material curricular en nuestro país.

En la elaboración y discusión de las lecciones participaron también las asociaciones de profesores de francés (...). Las investigaciones teóricas han sido efectuadas durante los seminarios de 3er. Nivel realizados en Buenos Aires (julio 1972, septiembre 1972 y abril 1973) con la participación de los profesores de Lengua, Gramática, Civilización y Metodología de todos los Institutos Nacionales Superiores

del Profesorado y Escuelas de Lengua universitarias del país. Los trabajos en su conjunto fueron centralizados, clasificados y corregidos por el Centro Pedagógico de los Servicios Culturales franceses con la colaboración constante e inestimable del equipo de investigación del Instituto Nacional Superior del Profesorado de Rosario (Volumen I; p. 251)

Otra novedad respecto a producciones anteriores se relaciona con los materiales de acompañamiento que presenta *Prenez la parole*. Hasta este momento, los manuales editados en nuestro país se presentaban bajo la forma de un ejemplar único, destinado al alumno. En cambio, *Prenez la parole* consta de una *Guía Pedagógica del Profesor* para cada uno de los tomos y la referencia, en el prefacio, al uso en clase del “tableau de feutre” y de las siluetas adhesivas.

Además, es importante hacer notar que *Prenez la parole* ve la luz en un contexto de gran interés, demostrado por los organismos oficiales de aquel momento, en la renovación de la enseñanza del francés en Argentina: en 1974 se publicaron los nuevos programas de francés para el primer y cuarto año de la escuela secundaria y en 1975, los destinados al segundo y quinto año. En estos programas aparece claramente la influencia del audiovisual y las posibles conexiones con *Prenez la parole* ya que intentan responder “a técnicas modernas del proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras”. En la parte destinada a los objetivos didácticos, se hace hincapié en la progresión lingüística y fonética y en la intensificación del aprendizaje oral: “(...) se considera que el diálogo en situación debe ser en adelante la base de la lectura y se recomienda su uso como medio audiovisual eficaz y económico, el franelógrafo” (Programas del 15 de marzo de 1974: s/p). Los programas de segundo y quinto de bachillerato de 1975, por su parte, retoman uno a uno los principios expuestos un año antes: utilizar el diálogo como medio exclusivo de acceso a la LE, evitar toda descripción lingüística y emplear el franelógrafo. Aunque la oralidad sigue siendo dominante, la escritura aparece tímidamente, principalmente, la redacción de oraciones o párrafos cortos.

Por último, *Prenez la parole* gana en “cientificismo”, no sólo en relación a las condiciones de su gestación,

sino también al dejar traslucir en su título, por ejemplo, su teoría lingüística de referencia o dedicando sus primeras páginas a las concepciones de la lengua y del aprendizaje de la misma. En el manual, la referencia a las categorías saussureanas de lengua y habla son evidentes. Invitar a tomar la palabra es habilitar ese acto individual mediante el cual un sujeto particular hace suyo aquello que pertenece a todos los miembros de la sociedad: la lengua. Esta alusión a Saussure y su distinción entre “*langue et parole*” nos parece reveladora del estatus que se acuerda a los destinatarios. Estos son interpelados y se les exige un cambio de actitud —de la pasividad a la actividad—, a fin de apoderarse de la lengua extranjera y hacerla propia.

El comienzo del final...

Algunos años más tarde, dos manuales elaborados por profesores de la casa vieron la luz: en 1985, Elba Arcioni y Sara Gabisson, profesora del Lenguas Vivas, publican *Et voilà!* y en 1989, un equipo mixto, formado por dos docentes “del Lenguas”, Ana María Caro y Luis Vallejo, y dos especialistas franceses (más adelante, vamos de develar algunas particularidades de este “cuarteto”), dan vida a *Trait d’union*. Ambos manuales, de orientación comunicativa, seguían las tendencias didácticas del momento.

El momento de la edición de *Et voilà! 1 y 2* (1985 y 1986, respectivamente y reeditados en 1988) coincide, por un lado, con el proceso de debilitamiento de la producción editorial independiente y el afianzamiento de las multinacionales de la edición. En lo que respecta a la materialidad del libro, una tapa y una contratapa, coloridas e ilustradas, intentan hacer del libro un producto moderno y con algún atractivo para el potencial consumidor. Con respecto a las autoras, se anuncia que « Ma Elba Arcioni [est] Professeur du Collège National de Buenos Aires, de l’École Supérieure de Commerce “Carlos Pellegrini”, du Collège National N° 2 “Domingo Faustino Sarmiento” et du Laboratoire de Langues de la Direction Générale d’Instruction Navale » y que « Sara Gabisson [est] “Jefa instructora” de Français (Université de Buenos Aires), Ex professeur de

Méthodologie et Langue Française à l’Institut National Supérieur du Professorat en Langues Vivantes. Ex professeur de Langue Française à l’Institut National Supérieur du Professorat. Ex professeur du Collège National de Buenos Aires” .

El título *Et voilà!*, en sí mismo opaco y connotado, se completa con la mención “Méthode de français pour adolescents hispanophones”, la que reúne dos ópticas diferentes: su instrumentalidad y funcionalidad (método de francés, es decir, herramienta para aprender/enseñar francés) y sus destinatarios (adolescentes hispanoparlantes). En el prefacio, las voces de las autoras están acalladas y es Rémi Poutot (Director del Bureau d’Action Linguistique) quien asume la escritura del mismo : “Comment déclinerais-je l’honneur, avant de quitter l’Argentine, de rédiger pour la nouvelle méthode de français, *Et voilà !*, la présente préface que ses auteurs m’ont gentiment sollicitée ? » (Poutot, Prefacio: V)⁴. El autor señala, entonces, la calidad humana y profesional de las autoras y su propio estatus como Director del BAL. Ya presto a abandonar el país, y celebra, además, la calidad de una obra adaptada a la realidad del país y la pertinencia de las elecciones metodológicas realizadas por las responsables del manual. Por su parte, en la introducción, las autoras toman la palabra en tanto especialistas y comentan brevemente los supuestos teóricos y metodológicos que sustentan su libro. Esta introducción es corta y concisa; en cambio, en la *Guide d’utilisation de Et voilà!* se explican *in extenso* cuestiones teórico-metodológicas. Además, en la introducción se intenta seducir y dar seguridad a los potenciales usuarios, asegurándoles que se trata de un instrumento de trabajo accesible, que tiene en cuenta las condiciones del contexto y que propone un camino balizado metodológicamente.

En el caso de *Trait d’union*, estamos también en el campo de lo figurativo, rápidamente abandonado, por cierto, a partir del subtítulo: “Méthode de français”. La representación del *trait d’union* como lazo o continuum entre las dos lenguas-culturas convocadas en y por el manual es también rápidamente desarticulada cuando las imágenes de la tapa sólo evocan situaciones

4 ¿Cómo podría rechazar el honor, antes de dejar la Argentina, de redactar para el nuevo método de francés *Et voilà!*, el presente prefacio que las autoras me solicitaron tan gentilmente? (Poutot, Prefacio: V)

familiares o cotidianas francesas (TGV, Tour Eiffel, diario *Le Monde*, personajes, Colonne Morris...). Por último, el *trait d'union* también podría aparecer como una ligadura para el equipo mixto que diseñó el manual, integrado por dos profesores de francés argentinos y dos especialistas franceses. En efecto, en la portada de *Trait d'Union* hay cuatro nombres, los de dos profesores argentinos, Caro y Vallejos, y los de dos especialistas franceses, Monnerie y Weiss. ¿Esta composición del equipo de autores permite hablar de “paridad autoral”? En busca de una respuesta a esta pregunta, entrevistamos, hace unos cuantos años ya, a Ana Caro. Sus comentarios nos permitieron conocer el contexto en el que nació *Trait d'union*. De hecho, al principio, *Trait d'Union* se llamaba *Mon ami Thomas* y era un proyecto de manual que Annie Monnerie había ofrecido a Hatier y que la editorial adquirió, pero nunca publicó. Hatier, instalado en Curitiba en ese momento, y propietario del manuscrito original, propuso entonces a través de la librería SIELP de Buenos Aires, a dos profesores argentinos hacerse cargo del proyecto de Monnerie y adaptarlo al contexto argentino. Así, *Mon ami Thomas* se transformó en *Trait d'union*.

Caro y Vallejo trabajaron en el manuscrito de Monnerie, lo adaptaron a las condiciones materiales de las escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires (horas de clase, años de aprendizaje del francés, alumnos por clase, etc.), introdujeron documentos auténticos que no existían en el original y lo convirtieron en un manual contextualizado, en blanco y negro y a bajo costo. Según Caro, este trabajo de adaptación del manual, que sólo había existido en la etapa de proyecto, se hizo con la mayor libertad, sin contacto con los autores franceses: los profesores argentinos enviaban sus propuestas a Hatier y era la editorial quien decidía las condiciones de publicación: la redacción de las consignas en la lengua materna de los aprendices, el respeto de la progresión estipulada en el original pero adaptándola a las condiciones didácticas nacionales, el monocromatismo, la redacción de un cuadernillo con correcciones para acompañar al libro, la elaboración de

producto de bajo precio y económicamente rentable, etc. La tríada formada por *Trait d'Union*, Hatier y SIELP encarna la evolución del mercado editorial argentino y hará de *Trait d'Union* un manual paradigmático de las nuevas dinámicas editoriales. *Trait d'union* circuló por las aulas de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires, principalmente, a pesar de la competencia de los manuales universalistas importados que empezaba a ser cada vez más dura hasta “barrer” cualquier iniciativa editorial nacional.

Así, antes que el silencio se instale en el mercado editorial de manuales de FLE argentino por unos 20 años, se editan en nuestro país estos dos últimos manuales contextualizados, que adoptan el enfoque comunicativo y abandonan toda referencia a los elementos de la cultura y de la identidad nacional contribuyendo así a la conformación de la imagen del otro por medio de la omisión de la imagen de sí. Es aquí donde la cercanía entre ellos y los manuales universalistas cada vez más habituales en las aulas argentinas se hace patente, a través de la ausencia de toda referencia al contexto nacional y, en contrapartida, la abundancia de referencias culturales focalizadas en la cultura extranjera y aún más, metropolitana. En uno de los prefacios de estos manuales, esta situación es celebrada en estos términos: « Mmes Arcioni et Gabisson ont visé le simple, le direct, le concret. Leur outil n'est ni un Mauger Bleu ni une méthode AV. Il n'est pas non plus une de ces méthodes locales qui visent à faire apprendre le français à travers les réalités socio-politiques du pays les héros s'appelant Manuel Pérez ou Silvia Menéndez: cet écueil catastrophique a été évité d'emblée (...) » (*Et Voilà ! I*, Préface de Rémi Poutot : V)⁵.

En el contexto de la época, para participar de la aldea global, se debe dejar de lado una parte de la propia originalidad y favorecer el contacto con los otros, en este caso, los franceses y Francia. Mirarlos, copiarlos, por qué no, envidiarlos sanamente, parecen ser algunas de las actitudes que se promueven desde las páginas de los manuales. Los personajes de los últimos

5 “Las Sras Arcioni y Gabisson focalizaron en lo simple, lo directo, lo concreto. Su herramienta no es ni el Mauger Blue ni un método audiovisual. No es tampoco uno de esos métodos locales que intentan enseñar francés a través de las realidades sociopolíticas del país y cuyos héroes se llaman Manuel Pérez o Silvia Menéndez: este obstáculo catastrófico ha sido evitado de entrada (...). (*Et Voilà!*, Prefacio de Rémy Poutot: V).

libros editados en Argentina se llaman Brigitte o Paul, los monumentos que no se deben dejar de visitar son la Torre Eiffel, los Inválidos o los Campos Elíseos, las vacaciones tienen lugar en Niza o en los Alpes, las cadenas de hoteles Méridien constituyen el alojamiento recomendado, el munster *Les Petits Amis* no tiene desperdicio al igual que le *croque-monsieur*, la tarjeta telefónica permite el contacto de Francia con el mundo a través de una simple cabina callejera...⁶ Contribuir a forjar la imagen del otro por medio del silenciamiento de la imagen de sí parece ser el punto de partida de estos últimos manuales contextualizados. Esta situación se traduce, entonces, por una ruptura con los manuales que los precedieron y en una continuidad con los manuales universalistas de la época, al menos, en lo que respecta a los contenidos culturales incluidos en ellos. Esta amalgama tiene lugar aquí en función del deseo de parecer francés y de atraer a un público de docentes y alumnos argentinos siempre ávido de “*francité*”, a la cual contribuye, claramente, la globalización.

Las últimas producciones didácticas

La debacle del mercado editorial argentino de finales del siglo XX lleva consigo el cese de producción nacional de manuales de francés. Asistimos, sin embargo, a la publicación de algunas obras que, sin ser manuales en el sentido estricto del término, están destinadas al aprendizaje del Francés Lengua Extranjera y cuyos autores han sido docentes “del Lenguas”: se trata de las series *Au travail* I, II III y IV y *Tremplin pour le français* I y II de Estela Klett y Aurelio Maudet y de *Voies de lecture*, de Estela Klett y Mónica Vidal, ambas profesoras de la institución, a cargo de materias nodales del Profesorado de Francés, hasta no hace mucho tiempo. Los dos primeros libros presentan ejercicios de lengua, gramática y estilo mientras que el último, bajo la modalidad de la focalización de competencias, propone diversas fichas de lectura de textos. Nuevamente, como en un espiral sin fin, volvemos a iniciativas privadas que permiten dejar testimonio de las preocupaciones didácticas del campo del francés, a las pequeñas editoriales que sobreviven a las continuas crisis el mercado, a los tandems de autores, reconocidos profesionales del

campo que alimentan con sus producciones un espacio siempre ávido de novedades.

Para cerrar

Recorrer bibliotecas en búsqueda de manuales para la enseñanza del francés de edición argentina no fue tarea fácil: mucho se perdió, desapareció o simplemente, se descuidó. Es bien sabido que los manuales nunca ocupan un lugar de privilegio en las estanterías de las bibliotecas que parecen reservadas a obras “más nobles”; sin embargo, aunque dificultosa, esta tarea de (re)descubrimiento de aquellos manuales que han sido producidos y editados en nuestro país puede transformarse, para quien gusta de esas exploraciones, en un trabajo apasionante que permite recuperar fragmentos de la memoria de la escuela y de la enseñanza del francés, de los hombres y mujeres que pensaron y diseñaron los manuales y que dejaron huellas en los prefacios, en la selección de los contenidos o en los textos que elaboraron para cada lección —mucho más auténticos que el clásico “texto auténtico” que, desde el enfoque comunicativo, invadió a la didáctica de las lenguas extranjeras—, de los alumnos que aprendieron el francés con esos libros y que, invariablemente, los inundaron con ocurrentes grafitis, caprichosas reglas nemotécnicas o acuciantes recordatorios de pruebas o tareas.

Como dijimos, las décadas centrales del siglo XX fueron testigo de un floreciente mercado editorial argentino que legó, entre otras muchas obras, numerosos manuales para la enseñanza del francés en las escuelas secundarias de nuestro país. A partir de fines de los años 70, este mercado comienza su lenta pero inexorable decadencia y hacia finales del siglo XX, los manuales “*made in Argentina*” de francés desaparecen completamente del mercado editorial vernáculo. En este derrotero, un continuo e inexorable cambio de formas, colores, personas, objetos, ideas, principios: del pequeño formato al gran formato, del monocromatismo al color, de las editoriales vernáculas, familiares y pequeñas a las editoriales internacionales y anónimas, de los hombres-autores a las mujeres-autoras, del autor único al grupo de autores, de los autores

6 Todos los ejemplos aparecen en los manuales de referencia.

formados en el extranjero a los autores formados *in situ*, de la referencia autoral a la referencia editorial, de la “prosa” al diálogo, de la explicitación de la regla a la construcción de la lengua para comunicar... Desde “el Lenguas”, los docentes-autores de manuales de francés contextualizados participaron activamente de este proceso a partir de sus obras; respondieron así a las necesidades de enseñanza-aprendizaje del francés y los perfiles de los docentes y estudiantes de la esta lengua extranjera en diferentes momentos históricos y dejaron su huella en la construcción de un espacio académico francófono (y francófilo) altamente situado.

Mucho camino recorrido entre rupturas y continuidades epistemológicas, didácticas, metodológicas; innovaciones revolucionarias y tradiciones arraigadas en culturas escolares particulares; factores endógenos y exógenos en diálogo, como el *leitmotif* de la lengua extranjera; recetas fabricadas localmente y reproducciones apresuradas, prescripciones y autonomía, saberes y poderes... De todo esto, “el Lenguas” nos da día a día su testimonio, sólo tenemos que prepararnos para mirar.

Bibliografía

Cucuzza, R. y Pineau, P. 2002. *Para una historia de la lectura y la escritura*, Miño y Dávila, Buenos Aires.

Pasquale, R. 2006. *La historia de la enseñanza-aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (F.L.E) en Argentina. Estudio diacrónico a partir de manuales de edición argentina, de los documentos oficiales y de las biografías lingüísticas de los actores*, Informe final de Beca de Investigación, Categoría Formación Superior, Secretaria de Ciencia y Tecnología, Universidad Nacional de Luján, 308pp. <http://www.didactica.unlu.edu.ar/?q=node/18>

Pasquale, R. 2009. *Les manuels contextualisés de FLE en Argentine : aspects éditoriaux didactiques, discursifs et idéologiques*, Thèse de doctorat, Dir. Philippe LANE, Université de Rouen, 771 pp.

Vaubiesem de Burbridge, M. y Bruno de Zamora, M. 1982. *Lenguas Vivas. Una tradición educativa*, Número extraordinario, INSP en Lenguas Vivas “J. R Fernández”, Buenos Aires.

Documentos oficiales

Consejo Nacional de Educación. 1902. 4to Concurso de Textos años 1901, 1902 y 1903, Publicación oficial del CNE.

Resolución 01033/74 de Aprobación de los Programas de Francés de 1974. Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1974.

Manuales mencionados en el texto

Cours théorique et pratique de français, 3e. année, Lucien Abeille, Buenos Ayres, Imprimerie Martin Biedma, 1893.

Méthode directe pour l'enseignement du français. Parler, lire et écrire, Lucien Abeille, Buenos Aires, Librairie Française Joseph Escary, 1906.

Cours de langue française, 1e. année, Teresa Carlevato, Librería La Facultad, Juan Roldán, Buenos Aires, 1919.

Cours de langue française, 2e. année, Teresa Carlevato, Librería La Facultad, Juan Roldán, Buenos Aires, 1920.

- Cours de Français, 1e année*, Lucienne Royer y Alice Royer, Editorial Kapelusz 1era edición 1940, 18va edición 1965.
- Cours de Français, 2e année*, Lucienne Royer y Alice Royer, Editorial Kapelusz, 1era edición 1941, 4ta edición 1949, 5ta edición 1950, 15a edición 1960.
- Cours de Français, 3e année*, Lucienne Royer y Alice Royer, Editorial Kapelusz, 1era edición 1943, 13va edición 1968.
- Cours de Français, 4e année*, Lucienne Royer y Alice Royer, Editorial Kapelusz, 1era edición 1951, 5ta edición 1957.
- Cours de Français, 5e année*, Lucienne Royer y Alice Royer, Editorial Kapelusz, 1era edición 1951, 4ta edición 1959, 9na. edición 1968.
- Mon livre de français, 1e année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly. Imprenta Ferrari Hnos, Buenos Aires, 1941.
- Mon livre de français, 1e /4 e. années*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires, 1956.
- Mon livre de français, 2e année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly, Imprenta Ferrari Hnos., Buenos Aires, 1943.
- Mon livre de français, 2e /5 e. années*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires 1943.
- Mon livre de français, 3e année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Editorial Alberto Moly. Imprenta Ferrari Hnos., Buenos Aires, 1943.
- Mon livre de français, 3e. année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires, 1956.
- Mon livre de français, 4e. année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, Imprenta Ferrari Hnos, Buenos Aires, 1956.
- Mon Livre de Français Commercial*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, Alberto Moly Editor, Imprenta Ferrari Hnos, Buenos Aires, 1959.
- Mon livre de français (Ecoles de Commerce) 4e. année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, Talleres Gráficos DIDOT, 20 de marzo de 1956, Buenos Aires, 1956.
- Mon livre de français (Ecoles de Commerce) 5e. année*, Lila Denambride de Ortuño y Josefina Molinelli Wells, Talleres Gráficos DIDOT, Buenos Aires, 1956.
- Le Français en Argentine, 1e. année*, María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1945.
- Le Français en Argentine, 2e. année*, María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1945.
- Le Français en Argentine, 3e. année*, María Carmen Cortese y Julie Anna Lang, Angel Estrada y Cía Editores, 1948.
- Prenez la parole. Diálogos en situación. Guía pedagógica del profesor*, Buenos Aires, Eudeba, 1974.
- Et voilà! 1. Méthode de français pour adolescents hispanophones*, Ma Elba Arcioni, y Sara Gabisson, Librería Hachette, Buenos Aires, 1985 Reeditado en 1888.
- Et voilà! 2. Méthode de français pour adolescents hispanophones*, Ma Elba Arcioni y Sara Gabisson, Librería Hachette, Buenos Aires, 1986.
- Trait d'union. Méthode de Français*, Annie Monnerie, François Weiss, Ana Caro y Luis Vallejo, Editions Hatier-Sielp, Buenos Aires, 1989.

Rosana Pasquale es Profesora Nacional de Francés (INSP “Dr. Joaquín V. González”), Master II (Université de Rouen, 2003) y Doctora en Ciencias del Lenguaje (Université de Rouen, 2009). Es docente-investigadora del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Coordina el Programa de Posgrado sobre materiales didácticos e investigación del Departamento de Educación y es miembro del Comité académico del Doctorado en Ciencias Humanas y Sociales y del Consejo editorial universitario de la Universidad Nacional de Luján. Es coeditora de la Revista *Polifonías* del Departamento de Educación de la UNLu Dirige el CIDELE (Centro de Investigación, Docencia y Extensión en Lenguas Extranjeras) y las carreras de posgrado en lenguas extranjeras de Especialización y Maestría en Lenguas Extranjeras. Problemáticas sociodidácticas, plurilingües e interculturales de la UNLu.

Sus investigaciones y publicaciones están inscriptas en el campo de la lecto-comprensión en Francés Lengua Extranjera, de las ciencias del lenguaje, de los manuales de FLE y de la didáctica de la cultura en lengua extranjera. Ha realizado numerosas presentaciones, ponencias y conferencias en el país y en el extranjero. Ha participado como jurado de concursos ordinarios en varias universidades nacionales, integrado comités de lectura y editoriales y publicado varios libros en colaboración y artículos de su autoría.

Cuatro semblanzas de María Elena Passeron



por Magdalena Arnoux

Conocí a María Elena Passeron hacia 1996 o 97 cuando fui elegida consejera por el claustro estudiantil en el Consejo Directivo del Lenguas Vivas. Estaba algo intimidada por esa inmensa sala, su augusta mesa y una función del todo novedosa para mí, así que en aquella primera sesión me dediqué a observar en silencio a los personajes, las dinámicas, los turnos de habla, el tono general de la reunión... La figura de María Elena se destacó rápidamente: llevaba su corta melena gris al natural *avant la lettre* y, sobre una ropa muy austera, una campera capitoneada azul que le llegaba a la pantorrilla y le daba a su silueta un aire de *Principito*. Advertí

que se tomaba la tarea de consejera con gran seriedad y que, si bien representaba al claustro de graduados, su presencia allí parecía responder a otros mandatos: ella actuaba como la memoria del Lenguas, y sus intervenciones tenían muchas veces la función de recordar normas, encrucijadas, debates del pasado o complejidades prácticas que en su calidad de exrectora percibía rápidamente y que resultaban invisibles para el resto de nosotros. Traía, para cada reunión de Consejo, las actas leídas con detenimiento y no parecía escapársele ninguna coma mal colocada o las ambivalencias de expresión que pudieran desvirtuar el contenido de

los textos. Cuando los debates se prolongaban más de la cuenta, y la mayoría intentaba reprimir torpemente los bostezos, ella se mantenía erguida y alerta, atenta a las discusiones que se daban y a sus implicancias para la institución. Hablaba, desde luego, perfecto inglés pero también un francés y un alemán nativos, al punto que, siendo rectora, se sumó a una mesa de francés en la cual faltaba un docente. Había tenido una amistad con Borges, me dijeron, o al menos habían estudiado juntos los secretos del inglés medieval. Resultaba claro que provenía de una familia acomodada —cada tanto era reemplazada por su suplente, en razón de algún viaje a Europa—, pero su comportamiento desmentía una por una las representaciones algo simplistas que podíamos tener sobre su clase. Me sorprendió particularmente el modo en que recordó las embestidas que hubo que sortear cuando el departamento de portugués casi no tenía estudiantes y las autoridades

María Elena Passeron fue muy importante para mí. Cuando la tuve de profesora en el Traductorado de Inglés, yo estudiaba dos carreras: Letras en la UBA y el Traductorado en el IES en Lenguas Vivas. Estudié en los años de la dictadura cívico-militar. Tal vez por eso tuve pocos profesores que me deslumbraran. María Elena lo hizo y sé que lo hubiera hecho siempre. Si lo pienso bien, fue la que me enseñó a *leer* literatura en el sentido profundo, intenso, comprometido de ese verbo hermoso y polisémico. Yo esperaba sus clases con algo parecido a la impaciencia, tal vez porque ella enseñaba con una pasión contagiosa, por lo menos para mí, que siempre amé la literatura. En sus clases, yo me olvidaba de la relación de poder que suele darse por sentada entre profesor y estudiante y, a pesar de mi timidez, intervenía todo lo que podía. Intervenir significaba una charla con ella y las charlas con ella eran siempre hermosas. Ella me mostraba otra manera de ver no solo los libros, sino el mundo.

Ahora sé que lo que me llegaba tanto era *ella* —su método, su energía, su sabiduría desplegada frente a nosotros—, y no tanto los libros que leíamos. Creo que nunca coincidí del todo con sus gustos (soy muchísimo menos canónica que ella) y, cuando empecé a seguir

nacionales querían cerrarlo, y ella —junto con otros, claro— lo defendió con uñas y dientes, amparándose en que su creación era producto de una política de Estado y había sido votado por ley. Otra docente me contó que, ya jubilada, daba cursos gratuitos de literatura inglesa en el Lenguas, y que llevaba ella misma a sus variados estudiantes a principios de mes a pagar religiosamente la cooperadora. Debía ser antes de alguno de esos cursos en que la vi, acaso por última vez, arrinconada en una mesa de la cantina, rodeada de estudiantes bulliciosos que se habían apoderado del resto de la mesa. Leía con total concentración un libro de poemas, munida de un lápiz con el que hacía numerosas anotaciones en los márgenes. Nadie reparaba en ella, formaba parte de ese conjunto dinámico y entusiasta, y parecía encontrarse como pez en el agua en ese ecosistema juvenil e irreverente.

por **Márgara Averbach**

mi propio camino académico, me dediqué a autores que ella no nos había presentado nunca, que supongo que no conocía. Ella no fue la que me abrió la puerta de las literaturas de minorías a las que me dediqué, los afroestadounidenses y los amerindios, pero sí fue la que me enseñó a leer con la mente abierta, encendida, atenta y sin prejuicios.

Cuando empecé a enseñar (en este caso en la UBA; en el Lenguas enseñé traducción literaria, no literatura), tampoco seguí su método. Ella analizaba textos cortos, casi palabra por palabra. Esa fue la base en mi enfoque de la traducción literaria: sus clases me hicieron notar la importancia de lo que yo pasaba por alto: los artículos (definidos e indefinidos), por ejemplo. Pero yo no enseñé así en la Cátedra de Literatura de los EE. UU. de Filosofía y Letras. Ella me mostró la importancia de los objetivos y, por eso, me di cuenta de que mis alumnos de Letras leían sobre todo en traducción. Entonces, no, su método no me servía. Pero sí seguí su indicación sobre no hacer repetir análisis de libros ya vistos en un examen; fue ella la que me hizo notar que el objetivo no era la repetición, sino que los estudiantes leyeran por sí mismos.

Cuando ya éramos “colegas” (aunque yo sé que ese sustantivo me quedaba grande), le llevé mis trabajos académicos y ella leyó mis artículos, dedicados a autores desconocidos para ella, y los comentó con el mismo entusiasmo que iluminaba sus clases, con una luz que recuerdo límpida y bella en años oscuros.

Allí viene la profesora de Literatura inglesa... Una mujer de mediana edad, hermosa: ojos castaños profundos, una cabellera corta ondulada, pollera marrón, blusa con flores celestes y blancas, aros de perla y un medallón dorado sobre el chaleco sin mangas. Deja la cartera y la pila de libros sobre el escritorio. Saluda con una amplia sonrisa y comienza a explicarnos de qué se trata su materia. Bastan unos segundos para dejarme llevar por esa voz suave y cálida que descubre mundos maravillosos y, en las clases siguientes, por su dicción perfecta y su lectura dramática que transmite toda la inocencia de *Daisy Miller* (esa belleza norteamericana creada por Henry James) o la tragedia de Kino (el sufrido pescador de *The Pearl*, de John Steinbeck), entre tantos otros personajes.

Recuerdo ese examen final soñado, como si estuviéramos en una tertulia literaria entre conocidas. Y, también, cuando María Elena me dio la nota y hasta “se

Miss Passeron

Ingresamos con mis compañeras en primer año del Profesorado de Inglés en 1968 y con varias aún nos seguimos reuniendo bajo el nostálgico paraguas del querido Lenguas Vivas. Fluyen los recuerdos y las anécdotas, visitadas más de una vez. Hubo profesores “personajes” y algunos otros que hemos olvidado o sobre los que no nos ponemos de acuerdo: ¿en qué año? ¿en qué materia? Y así vamos rindiendo cariñoso homenaje a los años transcurridos en el Lenguas.

Años más tarde, cuando me casé, me regaló un cuadro con un dibujo delicadísimo de una cara amerindia. Lo sigo mirando cuando me levanto. Y cada vez que lo miro vuelvo a estar en esa aula del Lenguas esperando la maravilla de su próxima clase que, para mí, (supongo que para muchas, muchos) era mágica.

por **María Cristina Pinto**

disculpó” por haber tenido que bajarme un punto por mi torpe inglés de academia particular (esto último lo digo yo, por supuesto, jamás hubiera sido su comentario). Después de recibida, tomé clases particulares con ella y desde entonces se hizo costumbre encontrarnos para su cumpleaños, la última semana de febrero. Una década después nos seguimos cruzando en los pasillos del Lenguas, cuando volví al Instituto como profesora de Traducción. Con su ejemplo como guía en mis clases, fueron pasando los años... hasta sus últimos días, cuando la visité en el sanatorio, rogando a un dios en el que no creo que le diera un poco más de vida, porque, además de quererla mucho, yo estaba a punto de mudarme a un par de cuadras de su casa y quería seguir disfrutando de tanta belleza espiritual y sabiduría... ¡Infinitas gracias, María Elena, por todo lo que me diste y les diste a tantos estudiantes durante tu larga vida de dedicación a la docencia!

por **Litty Mora**

Miss Passeron, siempre presente, no cuadra en estas caprichosas categorías. No era un personaje, sino una profesora personalísima.

Cursamos con ella las Literaturas de segundo y de cuarto año, y ¡qué privilegio fue contar con su conocimiento y pasión por los textos elegidos!

Su figura sobria y elegante la distinguía, como así también su sonrisa amplia y franca. Algunas recordamos un anillo que la caracterizaba, de plata que –me aseguran las más observadoras– llevaba una piedra verde.

Pasado el tiempo, en 1980, residí con mi familia en Inglaterra y, allí, lejos del Lenguas, retomé los textos sugeridos por Miss Passeron. A esa circunstancia le debo la lectura y relectura de varios autores británicos y de Jane Austen en particular.

A mi regreso de Inglaterra, y envalentonada con mis lecturas, cursé con Miss Passeron la adscripción a Literatura IV y mi tesina fue precisamente sobre *Persuasion* de Jane Austen. Así fue como pude conocer otra faceta de Miss Passeron, cuya mano firme y cálida guió mis pasos hasta completar el curso.

Nos reuníamos en la ruidosa cantina, ella siempre con su taza de té.

Tiempo después, ella misma me recomendó al Colegio Michael Ham para el puesto de Directora de Inglés, desde donde despegó mi carrera en ese y otros colegios e instituciones.

En nuestros encuentros de exalumnas y en los largos téis que solemos tomar, vuelve Miss Passeron a la mesa y su sonrisa nos hace bien. En estos días, y WhatsApp

mediante, las invité a sumarse a esta semblanza con sus comentarios, y paso a citar algunos de ellos: “una lady”, “cuando sonreía se le iluminaba la cara”, “nos hacía zambullir en los textos”, “la clase más esperada”, “me enseñó a entender y amar la literatura”. ¡Otra se entusiasmó y la caracterizó como “una reina”!

Concluyo esta evocación con otro recuerdo. En la sala de conferencias hubo un ciclo de teatro leído (en tiempos de Mr. Dudgeon, Alfredo Jaeger, César Pires, Rosa Vicien, Margaret Tripp). Miss Passeron interpretó a Dynamene en la obra en verso *A Phoenix too Frequent* de Christopher Fry. Le tocó interpretar a la viuda reciente y tristísima, dispuesta a dejarse morir sobre la tumba de su amado. Hasta que aparece un apuesto soldado...

Me deslumbró su interpretación en su momento y ahora me quedo pensando qué poco sabemos en realidad sobre nuestros profesores y cómo pasado el tiempo intentamos reconstruir sus personalidades al evocarlos con cariño y agradecimiento.

Thank you, Miss Passeron.

Márgara Averbach es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Traductora literaria de inglés por el IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández. Fue profesora de Literatura Norteamericana en la UBA, profesora de Traducción Literaria y coordinadora de Residencia en el IES en Lenguas Vivas, J. R. Fernández y el INES Lenguas Vivas Sofía Spangenberg. Es autora, entre otros, de *Memoria oral de la esclavitud en los Estados Unidos* (2005), *Historias orales de aborígenes estadounidenses* (2006), *Traducir literatura: una escritura controlada* (2011), *Caminar dos mundos* (2013), *Contra la muerte en vida* (2017). Tradujo más de ochenta libros, entre textos literarios y ensayos, del inglés al castellano. Fue becaria Fulbright y Melon y obtuvo el Primer Premio del Concurso Cuentos para Niños (Madres de Plaza de Mayo, 1992) por *Jirafa azul, rinoceronte verde*; el Primer Premio de Cuentos sobre la Identidad (Abuelas de Plaza de Mayo, 2001) por “Rompecabezas de lunes”. Recibió también cuatro premios ALIJA: por *El año de la vaca* en 2004; por la traducción de *Había una vez una vieja* en 2010; por *El agua quieta* en 2015 y como una de las autoras de la mejor Antología *Historias desde casa* en 2022. Recibió el Premio Regional Conosur de Traducción de la Unión Latina (2007) y fue Diploma Kónex de Literatura Juvenil en 2014. Su novela juvenil *Los que volvieron* fue *White Raven* en 2017.

María Cristina Pinto es Traductora Pública y Licenciada de Inglés por la Universidad de Belgrano y Traductora Literaria y Técnico-Científica en Inglés por el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Realizó un posgrado de Actualización en Didáctica de la Traducción, en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, UBA; una Diplomatura en Traducción de Textos Audiovisuales, en la ENS en Lenguas Vivas, “Sofía B. de Spangenberg” y un posgrado de Enseñanza de Español Lengua Segunda y Extranjera, en el Laboratorio de Idiomas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Es miembro fundador de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (1982) y fue su Presidenta de 1998 a 2010. Fundó el Centro de Interpretación y Traducción de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, donde coordinó la interpretación de los doctores Umberto Eco y Noam Chomsky, entre otras personalidades. Fue Miembro del Grupo Argentino de Trabajo para la Traducción, SIIT-UNESCO, 1988-90 y 1998, y del Centro Victoria Ocampo-Biblioteca Nacional, 1999-2001. Fue Coordinadora del Traductorado Técnico-Científico y Literario en Inglés de la ENS en Lenguas Vivas durante los períodos 1996-1999, 2000-2002 y 2011-2014. Tuvo a su cargo la reforma del plan de estudios de la carrera. Fue profesora de Teoría de la traducción, en la Universidad de Belgrano, de Traducción II, Traducción literaria I y Panorama profesional, en el IES en Lenguas Vivas, y de Traducción literaria I, Desempeño profesional y Residencia, en la ENS en Lenguas Vivas. Durante treinta y tres años de docencia en el nivel superior, asistió a más de ciento cincuenta encuentros de perfeccionamiento y condujo más de cincuenta seminarios y talleres de posgrado. Traductora y correctora de traducciones para las editoriales Emecé, Sudamericana, Planeta, El Ateneo, Tinta Fresca, y para profesionales. Integró el Repertorio Internacional de Traductores e Intérpretes, Unión Latina, París, Francia.

Litty Mora (*nom de plume* de Isabel María Onetti) es Profesora Nacional de Inglés egresada del Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández en 1973. Fue adscripta a la cátedra de Literatura IV de la profesora María Elena Passeron en el año 1982. Se desempeñó como Directora de Inglés en el Colegio Michael Ham en 1983 y en el Florida Day School desde 1984 hasta 1996. Fue miembro del Consejo Directivo del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” por el claustro de graduados durante el rectorado de la Profesora Mora Pezzutti. Desde 1995 hasta su jubilación, en 2015, fue Directora de la Representación Regional de Cambridge Assessment. Es Miembro honorario de ESSARP (English Speaking Scholastic Association of the River Plate).

Recuerdos de mi paso por el Lenguas Vivas

Lucila Gassó

Este año celebramos los 120 años del Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, es decir, más de un siglo de historia en la enseñanza de lenguas extranjeras a lo que luego se sumó la formación de traductores. Cuando el equipo del Suplemento de la Revista *Lenguas Vivas* me pidió que, a mis 82 años, relatara mi paso por el Lenguas, pensé en lo difícil que sería transmitir algo de todo lo vivido. Es un enorme desafío recordar y ordenar los recuerdos, para lo que los intercambios con las profesoras Patricia Franzoni y Ana Silva y la Arq. Josefina Aboitiz fueron muy enriquecedores.

Lo intentaré, desde el principio.

Pasé la mayor parte de mi vida ligada al Lenguas Vivas y a las lenguas. Ya en las conversaciones familiares, antes de que empezara la escuela primaria, el Lenguas y las lenguas aparecían en cualquier momento, a la vuelta de la esquina, en los relatos y vivencias de mi madre y de mi tía, las dos exalumnas del Lenguas Vivas. Mi tía, Lucrecia Moreno de Sáenz, egresada del Profesorado de Inglés y quien luego sería la primera profesora de Traducción Literaria I en el Traductorado de Inglés, fue, también, una traductora literaria muy prolífica. Podría decirse que el Lenguas era, entonces, para mí, relatos y vivencias familiares, y se fue convirtiendo en un lugar para mis propias experiencias.

Hice un recorrido largo en el Lenguas Vivas: primaria, secundaria, profesorado, vicerrectora y rectora, participé en la Asociación de Ex Alumnas del Lenguas Vivas, que tuvo siempre una sólida relación con la institución. Y, después de ser rectora, desarrollé mi carrera en varios proyectos de gestión relacionados con las lenguas extranjeras.

Por todo esto, diría que mi formación y mi vida profesionales como docente y en la gestión han estado siempre en un camino que empezó desde muy temprano en mi vida, y por el que le debo mucho al Lenguas

Vivas. Casi diría que estoy marcada por el significante “lenguas vivas”.

Primaria y secundaria

En 1948, ingresé en la primaria, hay que imaginar el Lenguas en Sarmiento y Esmeralda, en un edificio ya antiguo en esa época, en el cual funciona hoy la Escuela Nacional de Danzas Mastrazzi, un solar histórico. Muy amplio, con aulas inmensas para la mirada de una niña. El Lenguas Vivas era en aquella época una escuela para niñas y señoritas. En ese edificio, cursé también la secundaria y, en 1961, ingresé en el Profesorado de Inglés. Recuerdo que al año siguiente se derrumbó un aula y nos repartieron en diferentes instituciones de la ciudad. En 1963, nos mudamos a Carlos Pellegrini 1515, al hoy “edificio viejo”. Así que, después de recibirme de profesora y de muchos años de docencia, cuando llegué a ser rectora, el Lenguas hacía un tiempo que estaba donde está hoy.

El edificio viejo había sido construido en el siglo XIX para vivienda de una familia tradicional porteña. Estaba realizado con paredes de mampostería portante y entresijos de bovedilla de ladrillos con perfiles metálicos, grandes ventanales, pasillos galería, jardín. Este edificio señorial sufrió serios daños a causa del atentado a la Embajada de Israel en 1992 y tuvo cambios muy importantes luego, cuando se terminó de construir el edificio nuevo durante mi rectorado.

Valgan los cambios edilicios del Lenguas como metáfora de tantas transformaciones, adaptaciones y reformas que ocurrieron, de los que fui testigo y participe. Esos cambios fueron, si se quiere, aún más notorios en el ámbito académico e institucional.

Formas de enseñar y aprender lenguas extranjeras

La didáctica de las lenguas extranjeras fue tomando distintos caminos a lo largo de los años. Recuerdo el tipo de enseñanza que teníamos en el Lenguas Vivas durante la primaria: una enseñanza conductista y estructuralista. La página del cuaderno estaba dividida en dos: a la izquierda, la palabra en inglés seguida de una línea vertical y, a la derecha, la transcripción fonética. Columnas, columnas. Listas y listas de palabras sueltas... Después, aparecerían las listas de sinónimos, antónimos, homónimos. Había algunas oraciones sin contexto que servían de ejemplos de uso de esas palabras, y que había que estudiar de memoria. Las profesoras nos hablaban en inglés, muy lentamente, de modo tal de pronunciar las palabras aisladas, sin asimilación. Era una época gramaticalista, y aunque ya no se traducía (más aún, estaba prohibido hacerlo), se enseñaba con oraciones modélicas. Esa misma metodología se repetía en los libros de la Asociación de Cultura Inglesa y de la Alianza Francesa. Me vienen a la memoria los libros de Ariel Maudet, con listas de palabras sueltas que había que aprender de memoria.

Pero sí recuerdo con mucho placer que, tanto en inglés como en francés, leíamos muchas poesías y teníamos que aprenderlas de memoria. En realidad, las recitábamos. Recuerdo *"Il pleure dans mon coeur comme il pleut sur la ville"* de Paul Verlaine y en inglés *"If"* de Kipling, que es la típica poesía didáctica, en el sentido de que daba consejos para la vida. Si bien es cierto que la producción oral estaba restringida a la construcción de oraciones para aplicar alguna regla, era a través de la literatura que teníamos contacto con textos escritos, y podíamos alcanzar un nivel alto de comprensión.

Para cuando ingresé en la escuela secundaria, en 1956, viví el aprendizaje de otro modo. Hoy diría que en la primaria yo había aprendido a mirar la lengua como un objeto de estudio a ser descripto, aun cuando en esa época no lo sabía. Pero antes de ingresar a la secundaria, tuve la oportunidad de viajar a EEUU, donde viví 11 meses con unos tíos, y fui a la escuela pública del barrio.

Una escena que me parece saliente, entre tantas otras, fue mi sorpresa cuando un chico en la escuela en EEUU

me preguntó si yo era católica. Con ayuda de mi tía, entendí que me estaba preguntando a qué grupo social o comunidad pertenecía, ya que en el barrio en que vivíamos la mayoría de los vecinos eran protestantes y los católicos eran una minoría. No eran comunidades integradas. Esa no había sido nunca mi experiencia en el Lenguas Vivas, al cual asistían chicas que pertenecían a religiones y grupos sociales muy variados, de familias católicas, judías, librepensadoras, hijas de profesionales, políticos, actores, diplomáticos, de los ordenanzas y comerciantes de la zona... Un alumnado muy diverso, una comunidad en la que no teníamos necesidad de explicar la pertenencia, que recibía una educación laica. Ese espíritu amplio y abierto es uno de los rasgos de la escuela pública, que el Lenguas mantuvo siempre, y que defendemos quienes hemos formado parte de la Institución. Uno de sus pilares.

En este ejercicio que hago hoy, mediando estos años de trabajo y estudio en esta área, sé que en mi viaje a EEUU había podido vislumbrar qué significaba ser usuaria de la lengua como práctica social y empecé a ver la importancia de la otredad, tal vez sin mucha conciencia, algo que luego, con el correr del tiempo y de la mano de investigaciones de la sociología, de las ciencias del lenguaje y de la lingüística aplicada, se instaló en la agenda curricular de las lenguas extranjeras.

Durante mi escuela secundaria, ya en el Lenguas Vivas, ese proceso de descripción de la lengua que había iniciado en la primaria continuó, pero seguía fuertemente acompañado por la lectura de muchos textos literarios.

En 1960, egresé como Maestra Normal. El Lenguas forma parte de la gran historia del normalismo argentino. Algo que mostraba la estrecha relación entre el profesorado y la secundaria y la primaria era que estos dos niveles funcionaban como "escuela de aplicación". Para garantizar un trabajo satisfactorio en lenguas extranjeras, los cursos se dividían en dos grupos, cada uno con una profesora diferente. Estas profesoras, que contaban con una formación docente de cuatro años del Profesorado en idiomas (algunas dictaban cátedras también en el Terciario), y estaban comprometidas con la enseñanza y con la institución, fueron otro de los pilares del Lenguas. Un Lenguas que era un

ámbito donde las mujeres podíamos estudiar, adquirir un saber, una práctica, y hacer de la enseñanza una profesión.

No quiero dejar de nombrar a mi maestra de primer grado en el Lenguas, Marta Moure, que daba clases de inglés también en otros cursos. Fue para mí una clave de comprensión de ese circuito de profesionalización que se daba en la institución, cuando me la encontré en el Profesorado, donde era profesora de fonología.

Profesorado y enseñanza

María Elena Passerón, quien fue rectora del Lenguas Vivas, era profesora de literatura en el Profesorado. Su didáctica, que se apoyaba en la exhaustiva comprensión del texto, y en desentrañarlo, fue otra figura docente que quisiera recordar. Su apasionamiento y compromiso con la enseñanza y su excelente formación fueron un modelo profesional para mí.

Cuando ingresé en el Profesorado de Inglés en 1961, el aprendizaje de la lengua seguía siendo memorístico y con mucho énfasis en los aspectos léxicos. Recuerdo que vivíamos obsesionados con los diccionarios de todo tipo, los más tradicionales, los de sinónimos, los de *phrasal verbs*, los de uso...

La formación era muy sólida y rica, y no solo en los aspectos lingüísticos, sino también culturales e históricos, aunque la historia y la literatura se centraban principalmente en Gran Bretaña y los EEUU. La lectura de textos literarios seguía siendo central, y podíamos hasta recitar de memoria textos, especialmente, de autores británicos. Sin embargo, teníamos poco acceso a literatura de la India, África o Australia, por ejemplo. Recién más tarde empezaron a ingresar en las materias textos de literatura de habla inglesa de otros lugares del mundo. Representó un importante movimiento de descentralización de la cultura hegemónica, lo que traía aparejada una reflexión al respecto en las lenguas y, también, en la didáctica. Es cuando comienza a pensarse la enseñanza a partir de las reflexiones sobre la diversidad, el respeto al plurilingüismo; también, se desarrollan ideas antes impensadas, como, por ejemplo, que se puede alcanzar un diferente nivel de competencia en distintas lenguas. Es la época cuando se

comienza a cuestionar el “ideal” del hablante nativo como objetivo a alcanzar.

En 1966, me recibí e inmediatamente empecé a enseñar. Siempre me gustó dar clase. Será porque entiendo la profesión de enseñar como un movimiento para comunicarse con el otro, más allá de las distintas metodologías y planteos teóricos. Confío en la intervención didáctica para enseñar y en el diálogo con el otro.

Empecé muy pronto a dar Lengua Inglesa I en el Profesorado de Inglés e Inglés en 5º año en el Nivel Secundario. También enseñaba en otras instituciones, como el Centro de Ingenieros, donde usaba un texto llamado *English 900*. Observar las aulas y los materiales es siempre una clave: en ese texto, la cifra 900 se refería a la cantidad de estructuras que el alumno debía aprender durante el tiempo que duraba su estudio, y suponía que, una vez que se hubieran cubierto las 900 estructuras, “ya sabía inglés”. Es importante pensar en estas tradiciones de enseñanza y aprendizaje, que hoy consideramos superadas, para comprender el enorme cambio que hemos vivido y acompañado.

Algunos años después, hice una adscripción a Literatura Inglesa II y comencé a enseñar esa materia en el Traductorado de Inglés. Mantuve las cátedras del Nivel Superior hasta que tomé otros cargos.

En Lengua Inglesa I, tuve la suerte de trabajar con la profesora a cargo de la otra Lengua Inglesa I, Mora Pomares de Pezzutti, con una formación parecida a la mía, y con una historia personal ligada al inglés y a la enseñanza, ya que su madre era profesora de inglés. Teníamos el mismo programa, que acordábamos, discutíamos, revisábamos. Recuerdo que nos negábamos a usar los libros avanzados para el aprendizaje de inglés que ya venían armados por las editoriales para rendir los exámenes internacionales. Estábamos convencidas de que esos manuales no eran adecuados para nuestras cátedras. Los temas que abordaban nos parecían muy banales, anodinos, impersonales, probablemente por la necesidad de las editoriales de alcanzar a diferentes públicos, pero, en todo caso, eran materiales que no proponían una reflexión sobre la lengua, sobre la cultura, sobre la historia o la literatura, y que no

ofrecían una complejidad acorde al nivel que esperábamos para la formación de un docente.

Pasábamos horas y horas reunidas trabajando para la materia y armando el material, en un trabajo muy enriquecedor, en el que probábamos algo, lo evaluábamos y lo volvíamos a cambiar. Era la época de la dictadura en la Argentina y no había muchas ocasiones para capacitarnos acá. Existían posgrados, pero había que ir al exterior y no todas podíamos hacerlo. Esto ha cambiado mucho hoy. A Mora y a mí nos salvó trabajar juntas. Fue nuestra manera de sobrevivir académicamente. Yo, además, estudiaba lingüística en grupos de estudio con Maricarmen Rodríguez y Adriana Silvestri.

La normalización

Con el advenimiento de la democracia en 1983, nos enteramos de que el Ministerio de Educación de Nación (recordemos que en ese entonces los institutos superiores dependían del Ministerio de Educación nacional) planeaba enviar rectores normalizadores a los institutos. Un grupo de profesores titulares fuimos al Ministerio a aclarar que el Lenguas Vivas contaba con profesores titulares por concursos de antecedentes y oposición y que, por lo tanto, estábamos en condiciones de elegir rector. Pero no aceptaron nuestra solicitud. Argumentaron que querían tomar las mismas medidas con todos los institutos.

A comienzos de 1984, el Ministerio envió una rectora normalizadora, Rosa Moure de Vicién, quien había sido rectora del Lenguas Vivas, y, por lo tanto, conocía muy bien la institución. Su objetivo principal era que el Nivel Superior contase con un nuevo reglamento orgánico. En menos de un año, una comisión formada por ex autoridades del Lenguas Vivas (ex rectoras y ex directoras del Nivel Medio), es decir, todas ellas profesoras de lenguas extranjeras, elaboró un nuevo reglamento orgánico que se elevó al Ministerio para su aprobación. La Sra. de Vicién llamó a elecciones y se retiró, y, de ese modo, el Lenguas Vivas fue una de las primeras instituciones de enseñanza superior que logró dar el primer paso para normalizarse.

Lo importante de este nuevo reglamento orgánico era que incorporaba representantes del claustro

de alumnos y de graduados al Consejo Directivo. Y como se aplicaba el Sistema D'Hont, las listas que habían obtenido menos votos también podían enviar representantes.

Vicerrectorado y primer rectorado

Pero todavía faltaba un paso. La normalización no había concluido totalmente, ya que la Resolución de Aprobación del Reglamento Orgánico también establecía que hasta tanto el 50% de las cátedras del Nivel Superior no estuviesen cubiertas por profesores titulares que las hubiesen obtenido por concursos de antecedentes y oposición, el rector permanecería en su cargo solo durante un año. Hay que recordar que, en ese entonces, no existían las titularizaciones masivas. Por lo tanto, las primeras rectoras electas luego de aquel Reglamento Orgánico, Sheila Walsh de Montarón y Elena Lascurain, cumplieron períodos de solo un año.

Mi primer cargo electivo, como vicerrectora durante el rectorado de Elena Lascurain, fue de 1987 a 1988. Mi función principal era organizar los concursos de las cátedras del Nivel Superior. Fue un trabajo muy intenso. Corríamos contra el tiempo. Elevamos al Ministerio muchos concursos realizados, pero los nombramientos no llegaron a tiempo para que el próximo rector asumiese por cuatro años. Cabe aclarar que, si bien eran tiempos de mucha innovación, en el Ministerio también estaban aprendiendo y, a veces, tardaban en contestar nuestras elevaciones, como sucedió en el caso de estas primeras titularizaciones. En aquel momento, el Lenguas ofrecía los profesorados de Alemán, Francés, Inglés y Portugués, y los traductorados de Francés e Inglés. Los traductorados de Alemán y de Portugués se crearon después.

Fue una época que ahora podría describir como un torbellino. Se hizo mucho. El Ministerio de Educación propiciaba la jerarquización de los profesorados. Con respecto a los concursos, recuerdo las discusiones acaloradas en el Consejo Directivo acerca de qué perfil profesional tenían que tener los jurados. ¿Qué formaciones profesionales había que priorizar en la elección de los jurados? Y la pregunta siguiente: ¿qué aspectos había que valorar más en los candidatos? ¿Los estudios

de posgrado? ¿La investigación? ¿La experiencia docente? ¿Los conocimientos pedagógicos? Docentes, autoridades, graduados y alumnos discutíamos cada punto. Había una avidez por actualizar las prácticas y por hacerlo de manera participativa y reflexiva.

Al organizar los concursos, pudimos ver que los departamentos del Nivel Superior funcionaban de manera bastante aislada, con poca comunicación entre las materias de un departamento y entre las distintas carreras. Es posible que esto se debiera a que cada departamento seguía los modos de concepción disciplinares provenientes de los países centrales cuyas lenguas se enseñaban, con lógicas discursivas, tradiciones de enseñanza y reflexión teórica propias de cada lengua; en la mayoría de los casos, sin entrecruzamientos interdepartamentales. Más adelante, cuando llegó el momento del cambio de los planes de estudio (1989), intentamos saltar las barreras que imponían las lógicas de trabajo dentro de cada departamento para lograr reflexiones e incluso algunos contenidos transversales a las carreras, experiencia que pudo extenderse en los proyectos que coordiné luego en mi rectorado.

En 1988, me presenté a elecciones como rectora por un año, y Mora Pezzutti, como vicerrectora. Durante ese año, llegaron los nombramientos de los nuevos titulares y eso permitió que los próximos rectores y vicerrectores pudiesen asumir por cuatro años. Sin embargo, durante ese año, seguimos implementando concursos para evitar que sucediese lo que ya habíamos pasado.

Segundo rectorado (1989-1993)

Al finalizar el rectorado de un año, en 1989 me volví a presentar y fui elegida rectora, por cuatro años, con Mora Pomares de Pezzutti como vicerrectora. Ya habíamos aprendido mucho sobre el funcionamiento de la institución y también sobre sus necesidades, pero los desafíos por delante eran enormes y el aprendizaje sobre lo que es ser rectora nunca se detuvo.

Ser rectora

Cuando me retrotraigo a ese momento, una de las primeras reflexiones que me surgen es que quien

conforma un rectorado no tiene necesariamente la preparación o formación necesarias para todos los variados aspectos de la gestión, lo que supone un enorme esfuerzo por aprender conjuntamente con otros, mientras se la ejerce. Desde el punto de vista reglamentario, el requisito para acceder a esos cargos era y sigue siendo ser profesor titular de una cátedra del nivel superior obtenida por concurso de antecedentes y oposición, y ser electo por los claustros correspondientes. Se trataba de una selección que se hacía a partir de méritos académicos (títulos y experiencia docente). Pero, para cumplir las tareas de rectora, como en mi caso, de una institución pública tan compleja como el Lenguas Vivas, que tenía tres niveles, hay que contar no solo con conocimientos disciplinares acerca de la especialidad de la institución sino, y muy importante, de gestión. Es decir, hay que saber cómo funciona la administración del Estado y conocer las leyes que lo rigen (presupuestarias, laborales, por ejemplo, el Estatuto del Docente). Es un trabajo que requiere conocimiento y diálogo permanentes. Supone saber detectar las fortalezas de los colaboradores para poder delegar tareas y compartir responsabilidades, así como saber cuándo delegar.

Siempre me pareció importante buscar el equilibrio entre los asuntos administrativos y los académicos. Y también, estimular la participación de la comunidad educativa. Gestionar los cambios, respetando la cultura institucional de un Lenguas ya casi centenario, no era tarea simple.

Escuela mixta

Volviendo a 1988, una vez encaminada la cuestión normativa, los desafíos que se presentaban eran muchos, variados y complejos. Ese mismo año, la escuela primaria empezó a transformarse en mixta, un cambio enorme para una institución cuya identidad giraba alrededor de la educación de “niñas” y “señoritas”. De un día para el otro, empezó la inscripción de alumnos varones en primer grado, un hecho modernizador de la cultura institucional y respetuoso de los cambios en la sociedad argentina, que llevó a un trabajo conjunto importante de directivos, docentes y familias. Año a año, iban incorporándose varones en los grados, y luego en el secundario, hasta completar el proceso de

ser una institución mixta. Mirando ese momento con la perspectiva que da el tiempo, creo que significó un cambio de estructuras y tradiciones y que tuvo repercusiones en los modos de trabajo, más allá de que se implementó no sin algunas resistencias.

Atentado a la Embajada de Israel

Un hecho muy terrible que marcó la época fue el atentado a la Embajada de Israel, el 17 de marzo de 1992 a las 14:45. Era el horario en que el Nivel Primario estaba en clase y el Nivel Superior estaba en pleno turno de exámenes. Afortunadamente, la evacuación de los alumnos se hizo sin inconvenientes, probablemente porque antes había habido simulacros de evacuación. La explosión afectó al edificio viejo, pero no hubo que lamentar víctimas de la institución. Inmediatamente, se suspendieron las clases mientras se verificaban los daños producidos en el edificio.

La onda expansiva de la bomba produjo un fuerte sacudón sobre esta estructura casi centenaria, haciéndola oscilar en su conjunto. El edificio nuevo, cuya construcción había empezado años antes, estaba inconcluso: se había completado solamente la estructura de hormigón armado y se habían habilitado aulas en el primer piso.

Hasta ese momento, los tres niveles del Lenguas Vivas funcionaban en el edificio viejo. La Dirección de Arquitectura Escolar se tomó un tiempo para realizar los estudios pertinentes. Finalmente, dispuso que el edificio viejo debía ser usado en forma restringida. A pesar de nuestros esfuerzos por conseguir un edificio que albergase a los tres niveles, no fue posible: tuvimos que contentarnos con que el edificio viejo fuese destinado al uso de un solo nivel y decidimos destinarlo para el uso del Nivel Primario, porque nos pareció que lo más conveniente era que los alumnos del Nivel Primario se mantuviesen juntos. Los Niveles Secundario y Superior se distribuyeron en distintos puntos de la Ciudad, en distintas instituciones que nos facilitaron aulas: entre ellas, recuerdo a la Asociación de Ex Alumnas del Lenguas Vivas, la Asociación Argentina de Cultura Inglesa (AACI), la Facultad de Medicina de la UBA, la UCES (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales), el Club Gimnasia y Esgrima de Av. Figueroa Alcorta, el

Instituto Goethe y el Centro de Ingenieros. Esta dispersión generó una serie de inconvenientes para alumnos, docentes y personal administrativo, que podrán ustedes imaginarse. Por ejemplo, solo como un dato anecdótico entre tantos más importantes, recuerdo que los libros de actas de los exámenes viajaban en colectivo...

Comenzaron las actividades de reconstrucción de los desperfectos y roturas en el edificio viejo. Se trabajó a partir de asesoramiento profesional en el concepto de "reparación", de modo que los alumnos y profesores y familias estuviesen al tanto de esas actividades y de que se iniciaba un proceso de reconstrucción: así, los alumnos del Nivel Primario participaban, junto con sus docentes, en algunas actividades que les permitían apropiarse del proceso, comprender qué se estaba haciendo y por qué... Fue un hecho grave, conmovedor; la comunidad estaba preocupada; se trabajaba para volver a tener un edificio en condiciones, y nos importaba mucho que los chicos comprendiesen que lo que había pasado podía superarse en conjunto.

El edificio nuevo

Gradualmente, a medida que se iba completando el edificio nuevo, fueron volviendo los niveles a Carlos Pellegrini 1515. Es difícil relatar lo que todo esto significó. Fue muy complejo y trabajoso todo hasta que se logró terminar el edificio nuevo. La colaboración de la Cooperadora fue invaluable, como ente que concentraba los esfuerzos de toda la comunidad, y muy activa en la búsqueda de soluciones. El edificio nuevo se pensó de modo que contara con más espacio de aulas y para las direcciones, con un salón de usos múltiples, un aula más grande para reuniones de muchas personas, espacio para la Biblioteca, con baños suficientes, acceso con ascensor y rampas (dos requisitos para la movilidad en el edificio). Todo esto, para un Lenguas Vivas que crecía año a año, con carreras del Nivel Superior en distintos turnos, primaria (en el turno tarde) y secundaria (en el turno mañana). Se pensó que lo mejor era destinar estos espacios del edificio nuevo a primaria y secundaria, preferentemente.

No fue fácil, pero sentíamos que todo estaba en marcha y que podía hacerse mucho más. La vida institucional y los desafíos continuaron.

Laboratorios nuevos y DECOED

El contexto nacional también iba mostrando cambios tanto a nivel ministerial como de oportunidades formativas, que requerían adaptación a la era de la globalización. Los viajes e intercambios de docentes y especialistas se volvieron posibles y hasta frecuentes.

Entre esas acciones de intercambio con otros países, una que recuerdo especialmente es la donación de tecnología educativa por parte del gobierno de Japón.

El año anterior al atentado a la Embajada de Israel, el Gobierno de Japón se había acercado al Lenguas Vivas y nos había ofrecido donar dos laboratorios de idiomas y una isla de edición, de última generación. Preparamos un proyecto académico que debía ser aprobado por los Ministerios de Educación y de Relaciones Exteriores. Cumplimos con todos los requerimientos y el cargamento por barco con los equipos arribó a Buenos Aires precisamente a mediados de marzo 1992. Dadas las dificultades edilicias que teníamos luego del atentado, la Embajada de Japón quiso saber si aún estábamos en condiciones de recibir el cargamento. Por supuesto, respondimos que sí.

Y aquí no puedo dejar de resaltar el papel significativo que tuvo la Asociación Cooperadora de ese momento, que puso todo lo que estuvo a su alcance para que los laboratorios se pudiesen instalar. Fue importante en su tarea de obtener recursos no solo para continuar la construcción del edificio nuevo sino para que se pudiesen tomar medidas de seguridad en el edificio viejo como, por ejemplo, cambiar todo el cableado eléctrico original, reforzar la antigua estructura, reparar la carpintería original de madera, colocar vidrios, completar revoques caídos y reparar pisos dañados, realizar trabajos de pintura, entre muchas otras tareas.

El laboratorio de idiomas que teníamos hasta ese momento estaba semiparalizado, ya que su equipamiento (especialmente, los grabadores de marca Geloso –los

memoriosos recordarán este objeto histórico–) era antiguo y muy difícil de mantener.

Al recibir la donación de la Embajada de Japón, entendimos que era indispensable contar con apoyo académico y especializado en tecnología para acompañar esta modernización. En 1992, creamos el Departamento de Comunicación Educativa (DECOED) como un espacio que pudiera estimular y acompañar a los profesores en la incorporación de las nuevas tecnologías: filmar clases (es decir, acercarse al aula), hacer entrevistas como parte de proyectos de investigación, producir material didáctico audiovisual y preparar proyectos para que interviniesen los alumnos. Fue así que convocamos a profesores de lenguas interesados en temas educativos que tuviesen una formación en tecnología, especialmente en el uso de cámaras y sistemas de filmación. Intentamos seguir una tradición del Lenguas: así como el laboratorio de idiomas había sido en décadas anteriores un instrumento destacado en la formación de profesores y traductores, en una época en que esa tecnología estaba en auge con los métodos audio-orales, era nuestra aspiración que el DECOED brindara los elementos tecnológicos para acompañar los cambios en la didáctica y en el lugar del alumno y del profesor en la clase.

AENS y ELE

Desde su fundación (1904), el Lenguas Vivas ofrecía cursos de idiomas para adultos, que se denominaban “Cursos Libres” y dependían del Nivel Secundario. Estos cursos, que se dictaron durante toda la historia del Lenguas, estaban destinados a la comunidad. Cuando yo era rectora, había cursos de inglés, francés y español para extranjeros, y fue a partir de estos que creamos AENS (Actividades de Extensión del Nivel Superior), un programa que fue diseñado teniendo en cuenta la importancia y necesidad de que el Nivel Superior contase con un Departamento de Extensión y otro de Investigación. AENS extendía el Lenguas a la comunidad con cursos de lenguas extranjeras: alemán, árabe, francés, inglés, italiano, japonés, portugués y ruso. Para el español como lengua extranjera, que ya estaba desde 1904 en aquellos “Cursos Libres” con una propuesta para inmigrantes, se creó el Programa ELE. La enseñanza de idiomas distintos de los que históricamente

se aprendían y enseñaban en el Lenguas Vivas nos permitía incursionar en caminos menos conocidos. Todo un fascinante desafío.

Considerábamos que el Lenguas Vivas contaba con suficiente conocimiento y profesionales de nivel académico como para encarar acciones de investigación en estos temas. Es decir, la idea de ofrecer cursos a la comunidad de adultos e investigar sobre ellos (ya que intervienen criterios como la diversidad, las diferencias culturales, alumnos y profesores que aprendieron con tradiciones de enseñanza muy diferentes, entre otros) nos parecía pertinente y relevante a nuestra especialidad. Estas acciones de investigación se concretarían más tarde.

Para dar respuesta a la importancia del conocimiento de varias lenguas extranjeras en la formación de los futuros profesores de idiomas, se decidió que AENS formara parte del entonces Núcleo Optativo para los alumnos del Nivel Superior: los estudiantes podían cursar en AENS otras lenguas como parte de sus elecciones.

Cambio de los planes de estudio de las carreras

Una de las primeras tareas que hubo que llevar a cabo durante mi rectorado fue el cambio del plan de estudios de los cuatro profesorados (Alemán, Francés, Inglés y Portugués) y los dos traductorados con que contábamos hasta ese momento (Francés e Inglés). Se crea la comisión permanente de revisión de los planes de estudio, coordinada por la vicerrectora Mora Pezzutti.

Hasta ese entonces, cada cátedra funcionaba más o menos aisladamente, sin mayor contacto ni intercambio con las otras. Aun cuando, por supuesto, se trabajara en algunos casos de manera conjunta, el diálogo respondía más a voluntades individuales y no formaba parte de un proyecto institucional. Es notable que, durante la época de la dictadura, el momento privilegiado institucional de intercambio sobre lo que estaban trabajando los colegas eran los exámenes, que no representaban, sin embargo, verdaderas instancias de reflexión, algo que en esa época no se impulsaba institucionalmente.

Con la llegada de la democracia, se fue dando una apertura cada vez mayor y fue instalándose de a poco el hábito de discutir y reflexionar para tomar decisiones. Cuando tuvimos que abocarnos a los nuevos planes de estudio, esas discusiones conjuntas y consensuadas se hicieron indispensables.

Acudimos a Alicia Camilloni, profesora titular de Didáctica del Lenguas Vivas y Secretaria Académica de la Universidad de Buenos Aires, quien nos refirió a Lidia Fernández, profesora titular de la cátedra de Análisis Institucional de la carrera de Ciencias de Educación de la UBA. La colaboración de miembros de su cátedra fue invaluable, porque aportaron una forma de trabajo muy novedosa. Y muy innovadora para nosotros. Afortunadamente, algunos de ellos quedaron en el Lenguas como profesores del Área Pedagógica.

Para la reforma de los planes, se puso en marcha un dispositivo de trabajo que involucrase a todos los miembros del cuerpo docente del Nivel Superior. Había que generar un entorno de confianza para el intercambio que permitiera a cualquier profesor expresar su punto de vista sin reservas, sabiendo que su opinión iba a ser tomada en cuenta. Fue una época de ruptura y modernización, no solo disciplinar sino también en la interacción institucional.

Convocamos a reuniones interdisciplinarias e interdepartamentales, que se registraron y cuyos resultados se sistematizaron. Estos intercambios facilitaron la actualización de los enfoques de casi todas las materias. Sin embargo, cabe aclarar que siempre se respetó la libertad de cátedra, algo que hemos cuidado siempre como una de las bases de la formación superior y como una oportunidad de acceso al conocimiento y a las prácticas desde distintas perspectivas, necesarias y enriquecedoras para docentes y traductores en formación.

En los profesorados, se reforzó el Área Pedagógica, de modo de valorizar el trabajo de grupo y el tratamiento de los conflictos en el aula. Y estos enfoques coincidían con el reemplazo del Conductismo como teoría del aprendizaje y la difusión de la Sociolingüística, el Análisis del Discurso, el Constructivismo y, en general,

la enseñanza comunicativa y la interacción como objetivo final del aprendizaje de lenguas.

Como resultado de estos intercambios, se decidió incorporar, además, los enfoques psicosociales e institucionales en la formación a través de la creación de la asignatura Psicología de la Enseñanza y del Aprendizaje. Por primera vez se incluyó el estudio de la vida emocional del docente y su impacto en la relación pedagógica, conjuntamente con una didáctica de lo grupal.

Todas estas reuniones constituyeron una instancia de análisis institucional realizado desde abordajes diversos. El Lenguas Vivas fue la primera institución en incorporar estos cambios y enfoques en el Área Pedagógica, que sirvieron de inspiración para otras instituciones de formación superior.

En los traductorados, estas reuniones y discusiones transversales eran muy fructíferas y estaban dedicadas a entender la especificidad de la formación de traductores y a cuidar la articulación de los distintos espacios curriculares. Se incorporó la Residencia en Traducción, una instancia de suma importancia en la formación de traductores, lo que también abrió la posibilidad de que cátedras de otras instituciones y de distintas especialidades encargaran las traducciones a estudiantes del Lenguas Vivas, traducciones monitoreadas por los profesores de Residencia, con lo que el Lenguas Vivas y los futuros traductores colaboraban en la difusión del conocimiento de textos académicos no traducidos previamente al español.

Después de 1993

Al finalizar mi rectorado en 1993, asumí como rectora Mora Pezzutti. Yo siempre seguí trabajando, hasta hoy en día.

En gestión, en un principio, con un cargo de solo un año, como Directora de Enseñanza Superior del GCBA.

Ese fue mi único cargo de gestión que no estaba relacionado específicamente con lenguas extranjeras. De allí en más, fui Coordinadora de la Política Plurilingüe del GCBA, área de creación, es decir que no existía antes, con fuerte vínculo con la especificidad de los institutos de formación docente en lenguas extranjeras y con el sistema educativo. Los principales proyectos que coordiné fueron la elaboración del Currículum de Lenguas Extranjeras de la Ciudad de Buenos Aires en francés, inglés, italiano y portugués; el diseño e implementación de los Exámenes CLE (Certificados en Lenguas Extranjeras) en alemán, francés, inglés, italiano y portugués, que fueron pensados para acompañar las distintas etapas de aprendizaje de los alumnos del primario y del secundario de enseñanza pública y privada; la creación de las Escuelas Plurilingües, que ofrecían una lengua extranjera desde primer grado, y una segunda lengua extranjera desde 4º grado de la escuela primaria. También, coordiné los cursos de lenguas extranjeras ofrecidos por el Lenguas Vivas en conjunto con el Centro Cultural Ricardo Rojas, que dependía de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad de Buenos Aires. Y estuve a cargo de los exámenes ALEX (Acreditación en Lenguas Extranjeras), dirigidos a adultos, que acreditaban dominio de alemán, francés, inglés, italiano, portugués y español como lengua extranjera en cuatro niveles. Este proyecto surgió como respuesta a una demanda creciente de certificación y representó un espacio muy fructífero de reflexión teórica y de instrumentos metodológicos para la evaluación de esas lenguas. Estos fueron algunos de los cargos y proyectos en los que trabajé.

Para todos estos proyectos convoqué a reconocidos especialistas del Lenguas Vivas y del ISP “Dr. Joaquín V. González”. Procurábamos crear un diálogo y un intercambio entre los profesionales de las distintas lenguas, y creo que lo logramos. Y esto no hubiera sido posible sin el trabajo previo en el Lenguas, como vicerrectora y rectora.

Voy llegando al final de mi largo recorrido. Desde que dejé el Lenguas, fue mucho lo que la institución creció y notable el modo en que multiplicó sus propuestas. Es muy probable que los desafíos hayan sido enormes hasta llegar a esta celebración de su centésimo vigésimo aniversario, y sé que en el futuro continuarán, porque son la muestra de que se está trabajando.

Y, al imaginar ese futuro, deseo que se siga apoyando en lo que, desde antaño, nos esforzamos en mantener: ser una institución laica, pública y de calidad, de

avanzada en la enseñanza de lenguas y en la formación de profesores y de traductores, extendida a la comunidad, abierta a los cambios sociales y profesionales, con proyección de futuro.

Un Lenguas reconocido en el país y en el exterior. Con espíritu innovador y preocupado por la investigación, la divulgación y el diálogo. Muchas veces a la vanguardia, y en un equilibrio, nada simple, entre continuidad y transformación.

Mora Pomares de Pezzutti: “Rever críticamente aquello que la tarea y la experiencia de la institución nos indique y encarar los nuevos desafíos con responsabilidad, coraje e imaginación”¹

por Susana Gurovich

Escribí el artículo que se transcribe más abajo para ser publicado en la revista *Lenguas Vivas*, en el número de homenaje a Mora Pomares de Pezzutti de junio de 2005.² Apenas un año había pasado desde su muerte, ocurrida en junio de 2004, y estaba muy fresca la tristeza por su pérdida. Creo que me senté ante la computadora y lo escribí sin tregua, sin darle lugar a la pena para que no aflorara el desconsuelo.

En este año 2023, ante la publicación de un número que rescatara a figuras centrales de la institución y con la certeza de que no podía faltar en él el recuerdo de Mora, el comité de redacción del Suplemento me invitó a volver a publicarlo. Al releerlo, después de 18 años, comprobé cuán presente sigue la figura de Mora. No lo digo desde el sentimiento personal, ya que siempre estará el recuerdo de la amiga tan querida. Lo digo desde la vigencia que aún tienen los planteos e ideas que defendía. En el discurso de asunción como Rectora en 1997, decía Mora estas palabras tan actuales: “*Debe ser el conjunto social el que recree un proyecto político, económico y social que nos dé la posibilidad real de reconstruir y de transformar la educación*”. En eso creía y por eso peleaba cada día: “*el papel del Estado, la integración de las minorías, la función de la escuela, la escolaridad obligatoria, la formación de maestros y profesores, la finalidad de la educación superior, la participación responsable...*”, temas que aún hoy están en el debate y siguen sin resolverse. Decía también en ese mismo discurso: “*Por diversas razones, los institutos de formación docente*

se ven amenazados por la desprofesionalización y acentuada pérdida de prestigio social del docente (...), por la desvalorización del conocimiento y del pensamiento crítico”. Imagino cómo estaría hoy Mora, peleando ante la creación de la UniCaba, el proyecto que la Ciudad de Buenos Aires realizara sin consensos y sin consulta a la comunidad educativa y que pone en riesgo la subsistencia de los históricos institutos de formación docente de la Ciudad. Mora siempre valoró la creación del IES en LV en 1904 y resaltaba la visión de Juan R. Fernández, del que decía que había llevado a cabo un acto de política lingüística.

En aquella publicación de 2005 en homenaje a Mora, otros colegas escribieron también sus recuerdos y me gustaría rescatar algunos extractos de esos testimonios para acompañar el mío. Roberto Bein, dijo de ella que “*fue una intelectual, una persona que no solo se interesaba en la pedagogía, la literatura, el arte -tenía un gran conocimiento del cine, del que provenían muchas de sus expresiones humorísticas en medio de situaciones difíciles (“estamos como la rubia en brazos de King Kong”)- y, en general, la actualidad, sino que fundamentalmente era capaz de objetivar la práctica educativa e institucional, tomar distancia de ella y pensar y proponer soluciones*”. Patricia Willson decía en su texto: “*Comisiones y sesiones de discusión de reglamentos eran ante todo el escenario para ver -ejemplarmente- a Mora en acción, acción que hallaba su plano virtuoso en la interacción con los otros*”. Elvira Narvaja de Arnoux cerraba su testimonio con

1 Este concepto forma parte del discurso que Mora pronunció al asumir su segundo mandato en 1997. Refleja su permanente preocupación por poner en valor la extensa tradición del *Lenguas Vivas*, su pasado -revisado críticamente- y, al mismo tiempo, apuntar hacia el futuro con un espíritu abierto y creativo. Este doble compromiso se expresaba en ella con particular fuerza.

2 Este número se puede consultar en la Biblioteca General del *Lenguas Vivas*.

el siguiente párrafo: *“Mora merece ser recordada -o, por lo menos así lo haré yo– como un lúcido exponente contemporáneo de esas generaciones de docentes en cuyas vidas la tarea educativa ocupaba un lugar central que convocaba intensamente las energías intelectuales, los saberes prácticos y la afectividad”.*

El pasado surge con fuerza cuando nos enfrentamos a la difícil y triste tarea de escribir sobre una amiga que nos dejó para siempre. Nos veo, a Mora y a mí, en una tarde de septiembre de 1993. Una tarde en que acepté el ofrecimiento de Mora, en ese momento Vicerrectora del Instituto, para integrar fórmula con ella a fin de presentarnos a las elecciones del siguiente mes de octubre. Hasta ese momento, nunca me había planteado estar en un cargo de gestión educativa. Pero en esa primera conversación, me impactaron su convicción acerca de lo que debía ser la educación superior, su defensa de la institución terciaria como lugar de esclarecimiento y formación para el pensamiento autónomo y su proyecto de política lingüística. Mora Pomares de Pezzutti y su utopía me contagiaban su entusiasmo para poner en marcha esos proyectos.

Al recordarla, no puedo dejar de evocar el itinerario agitado de esos dos períodos en los que estuvimos al frente del Lenguas Vivas, entre 1994 y 2001. La memoria se enciende al revivir un período tan lleno de acontecimientos, de tareas cotidianas, de batallas muchas veces quijotescas. Desde los comienzos difíciles, en los que hubo de enfrentar los serios inconvenientes de una transferencia no programada al sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires, no dejó de pelear por los que consideraba los grandes temas de la educación superior y, en particular, aquellos que tenían que ver con el crecimiento y desarrollo del Instituto.

En esos primeros momentos de descentralización educativa y de incontables dificultades, se generaron situaciones de desprotección y falta de cobertura adecuada para los institutos que, con larga experiencia en la formación docente, pasaron a una jurisdicción sin estructura en la cual incluirlos. Desde el Rectorado,

Son todas voces que no hicieron más que destacar la figura de la Rectora visionaria, la docente preocupada por el conocimiento, la luchadora en pos de los ideales pero exigente con el trabajo cotidiano, la amiga entrañable.

Mora no dejó de dar batalla hacia el afuera, mientras dentro del Instituto se llevaba a cabo un trabajo constante que se tradujo en realizaciones concretas como el Profesorado de Inglés con Orientación para la enseñanza primaria y el Profesorado de Alemán con la misma orientación, el Profesorado de español como lengua segunda y extranjera (luego convertido en Especialización), con un diseño curricular novedoso destinado a facilitar la formación de graduados del sistema terciario no universitario, y se diseñó el Traductorado de portugués, cuyo Plan de estudios fue preparado por una comisión de especialistas nombrada *ad-hoc* y que todavía espera su aprobación e implementación

Su accionar abarcó todos los aspectos de la vida institucional, buscando la excelencia y comprometiéndose con la formación de profesores y traductores y con la capacitación de los graduados, estimulando para ello, la investigación, el posgrado y las actividades de extensión. Consciente de la importancia de defender un Lenguas Vivas con todos sus niveles, luchó por abrir espacios de trabajo y de reflexión en los niveles primario y secundario, esa tan vapuleada escuela de aplicación de la formación docente que para ella constituía el eje prioritario y fundacional del Instituto. Durante su Rectorado, se recuperó para esos niveles el Laboratorio de Ciencias, con materiales actualizados y un especialista docente a cargo, se creó la Biblioteca Infantil Trilingüe, se organizó la Sala de Informática con capacitación de los docentes, se ofrecieron talleres sobre “Valores y Normas”, a cargo de profesores del nivel superior, y se atendió a las demandas de asesoramiento y de atención psicopedagógica a docentes y alumnos del nivel primario.

Defensora acérrima del sistema representativo de gobierno del Instituto y de su autonomía académica, fiel a la letra del Reglamento Orgánico, presidió con su reconocido rigor intelectual las reuniones del Consejo Directivo, impulsó proyectos pedagógicos e instaló en el ámbito del Instituto el debate acerca de la transferencia del Instituto al nivel universitario. Estaba convencida de que el nivel terciario no puede hacer solamente docencia sino que tiene que formar profesionales de la docencia, dar servicios, publicar, investigar, hacer extensión. En esta línea, no cejó hasta ver publicado el primer número de la revista *Lenguas Vivas*, dedicado a la traducción, tarea en la que continuó como Coordinadora del Comité de Redacción después de terminado su segundo período de gestión.

Propició la realización de concursos de antecedentes y oposición para el nivel superior, en momentos en que estos estaban prácticamente reemplazados por nombramientos interinos de egresados de la institución o de otros institutos terciarios. En sus dos últimos años de gestión, se realizaron concursos en todas las carreras, que permitieron a muchos profesores interinos ocupar sus cátedras como titulares y a graduados universitarios incorporarse a otras.

En pos de la articulación entre la educación superior y la universitaria, impulsando la posibilidad de pasar de una a otra con el debido reconocimiento de los niveles alcanzados, presidió el Consejo de Rectores de los Institutos terciarios, procurando sostener un espacio de debate y planificación de las acciones.

Para garantizar el acceso de los docentes terciarios a los avances científicos y pedagógicos, alentó la presentación del *Lenguas Vivas* a los concursos del “Programa de actualización académica para profesores de profesorado” instituido por el Ministerio de Educación (los Institutos del nivel superior solo podían presentarse para capacitar en lenguas extranjeras). El LV, asociado con la Universidad del Centro, presentó un proyecto, que resultó seleccionado, convocando a profesores del Instituto, de la UBA y de la Universidad del Centro.

Durante su Rectorado, se firmaron acuerdos con universidades extranjeras (Universidad de Londres, de Birmingham, de Rouen) para ofrecer a los graduados posibilidades de posgrados a distancia.

Mantuvo y amplió los vínculos con el Instituto Camões (Portugal), el Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), el Servicio Cultural de la Embajada de Francia y el Consejo Británico. Presidió en varias ocasiones el “Encuentro Internacional de Lengua y Cultura Lusófonas” y durante su gestión, se inauguró en el *Lenguas Vivas* la sede del Instituto Camões en Buenos Aires. Recibió también a numerosos profesores extranjeros invitados que dictaron cursos y seminarios en el Instituto.

Su inquietud la llevó a comprometerse con el desarrollo de la educación artística, promoviendo la actividad del Coro del *Lenguas Vivas* y de los talleres de teatro que año a año durante su gestión brindaron representaciones en las distintas lenguas del nivel superior. Consolidó las acciones del Departamento de Comunicación Educativa (DECOED), algunas de cuyas producciones filmadas fueron distinguidas en los concursos de Sony en Tokio.

Menuda, elegante, el andar ágil, la voz grave y la sonrisa fácil y un gran sentido del humor, se mostraba enérgica y decidida cuando las circunstancias así lo exigían. Tenía la obsesión por la palabra justa, por que ésta transmitiera exactamente lo que quería decir. Indiferente a la informática, cubría a mano largas carillas que corregía una y otra vez, buscando el sentido adecuado, el giro que mejor tradujera su pensamiento, ya sea para una información institucional de cualquier índole como para una larga fundamentación académica.

Amaba a su familia; sus hijos y su marido estaban siempre presentes en sus conversaciones y desvelos. Muchas fueron las veces, en medio de una larga jornada de trabajo, en que hacía un alto para averiguar el resultado de un examen, arreglar un encuentro, ayudar en una búsqueda bibliográfica, o simplemente organizar la cena. Sus ojos se iluminaban al nombrarlos. En una de nuestras últimas charlas, me había dicho

que solo quería poder ver a sus hijos encaminados en la vida.

Tuve el privilegio de trabajar a su lado, de compartir sus anhelos y sus logros así como sus dudas y temores ante la dispersión de los esfuerzos, la fragmentación de la institución, los vaivenes políticos que influyeron tan negativamente en la escuela pública. Nunca la vi claudicar y salvo en el período en que su enfermedad la alejó del cargo por unos meses en el primer período de gestión, siempre estuvo allí, más allá del trabajo administrativo, comprometida con la calidad de la enseñanza y el crecimiento de la institución.

Las urgencias, lo cotidiano, el paso del tiempo pueden ir borrando los rostros, reemplazando las voces y acallando las historias personales de trabajo y acción. Estas páginas están escritas a modo de recuerdo y de homenaje. Pero también son una manera de decir que las personas comprometidas que pasan por una institución dejan su impronta, marcan rumbos y es bueno que las generaciones que siguen profundicen las huellas, las mejoren y entonces, lo hecho no habrá sido el producto de una utopía personal sino la apertura de un camino de desarrollo y verdadero crecimiento, tal como Mora lo hubiera querido

Contagiar la pasión por las palabras. Semblanza de Laura Campagnoli

por Luis Gianera

Muchos de los que fuimos sus alumnos percibíamos inmediatamente, desde la primera clase, que estábamos frente a una de esas docentes que no surgen todos los días, una de esas docentes cuya huella cala hondo y perdura en el tiempo. ¿Por qué digo que Laura Campagnoli era una docente tan especial?

Cursé con ella Lengua inglesa II y III. También tuve la oportunidad de ser su adscripto. Desde el cariño, solo puedo intentar expresar por qué era para mí una docente entrañable: poseía cualidades que la hacían única, como su pasión por la enseñanza del vocabulario, el compromiso con la labor docente desde un lugar de apertura y su coherencia al momento de evaluar y cerrar el ciclo.

En sus clases, el aprendizaje del vocabulario ocupaba un sitio privilegiado. Era su buque insignia. No te daban las manos para tomar nota de todo el vocabulario que enseñaba con tanto fuego. Al principio, uno pensaba que había que focalizar en lo que enseñaba formalmente, en aquello que había planificado enseñar ese día. Pronto descubrías que todo entraba en la evaluación, hasta las palabras que habían surgido incidentalmente.

Recuerdo cuando un día una compañera tuvo un inconveniente en su departamento y había llamado a un plomero. Esta alumna entonces preguntó: “Laura, ¿cómo se dice “el cuerito de la canilla” en inglés?”. “Washer,” dijo Laura, mientras lo anotaba con una sonrisa en el pizarrón. Nada le daba más placer que poder contestar las preguntas de los alumnos.

Fue ahí donde aprendí la relevancia del concepto “*incidental teaching*”: cualquier cosa que surgiera espontáneamente en la clase era evaluable, pues *washer* encontró su espacio en el examen de mitad de año. A partir de ese momento no nos ausentábamos del aula ni por casualidad por temor a lo que podría surgir

incidentalmente. Se esperaba hasta el recreo. Allí, todos íbamos a la cantina, nos quedábamos un ratito y, cuando Laura emprendía el regreso al aula, la seguíamos rápidamente por las dudas de que surgiera un “primo lejano” del cuerito de la canilla.

La enseñanza de vocabulario, las explicaciones del libro de gramática de Bywater, la discusión de las novelas y cuentos, la corrección de los trabajos de producción escrita, todo lo hacía con absoluto compromiso y sentido común. Se aseguraba de que todos participáramos activamente. No faltaba nunca. No había diluvio ni resfrío que la detuviera.

Laura era curiosa y mostraba gran apertura a los cambios que íbamos percibiendo en la lengua inglesa, a pesar del escaso acceso al material en inglés que había en ese entonces. Cuando descubría que los nativos hacían selecciones lingüísticas que se alejaban de la norma, lejos de horrorizarse, no perdía la capacidad de asombro e investigaba al respecto: le preguntaba a un nativo, lo analizaba. Si bien en los exámenes nos teníamos que ceñir a lo establecido, a lo estándar, no dejaba de permanecer alerta.

Toda su labor docente fue regida por una gran coherencia al momento de evaluar. Tomaba lo que daba, lo que se analizaba en clase. Y justamente ahí era donde sus alumnos y alumnas sentíamos un gran acto de justicia hacia nosotros/as: ¿Cuántas veces éramos evaluados sobre temas que no se habían visto ni mencionado en clase en otras materias? Esa manera justa de conducirse siempre fue algo que me marcó mucho. Sabíamos que en la evaluación final no iba a haber sorpresas que definieran el examen.

También era muy justa al momento de calificar. Corregía las imprecisiones, pero nunca perdía de vista el todo, la mirada holística y el error cometido dentro de

un contexto que era la composición total. Veía el potencial de los alumnos y los alentaba.

Este es mi recuerdo de Laura, desde la experiencia de un alumno que tuvo la suerte de conocerla y quererla. Podría decir muchas cosas más, rememorar otras anécdotas que me marcaron, que dejaron huella. Marcas de las buenas. Todo eso hacía a Laura una docente especial para mí. Ahora bien, luego de 30 años, ¿cuál fue el impacto que Laura tuvo en mí como docente de las mismas cátedras que ella dictó? ¿Enseño

vocabulario como ella? No. ¿Evalúo el vocabulario y la gramática como ella? Tampoco. Lo que me transmitió Laura fue algo mucho más profundo aún.

Fue su fuego, su pasión, su compromiso, que intento poner en práctica y darle forma desde mis experiencias de vida absolutamente distintas. Tenía un brillo en los ojos cuando enseñaba, a su manera, desde su convicción inquebrantable. Eso es justamente lo que perdura. Ese brillo incandescente que es una metonimia de toda ella.

Laura Campagnoli se desempeñó como docente a cargo de las cátedras de Lengua inglesa II y III del Profesorado en Inglés del IES en Lenguas Vivas “JRF” desde los años 70 hasta el 2002, cuando se jubiló.

Luis María Gianera es egresado del Profesorado en Inglés del IES “JRF”. Realizó una adscripción en Lengua inglesa IV en la cátedra de Laura Campagnoli y es Licenciado en Lengua Inglesa, egresado de la Universidad Nacional del Litoral. Actualmente dicta Lengua inglesa I, II y Lengua inglesa especializada TCT y TLA en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”; Lengua inglesa IV en el Instituto del Profesorado “Joaquín V. González” y Lengua inglesa II en la Universidad Tecnológica Nacional.

Una figura disruptiva. Recuerdos de Noemí Rosenblatt

por Elena Odriozola

Llegué al Lenguas Vivas en 1975, después de cuatro años de ser víctima de la violencia política y emocional en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires, de la cual huí con pesar. Claro, lejos estaba de imaginar que mi elección institucional y profesional me llevaría a una escuela que parecía encontrarse al margen de lo que acontecía en el país, casi detenida en el tiempo. En el transcurso de primer año del traductorado, alguna profesora llegó a decir, palabras más o menos: “Las miro y las veo tan jóvenes y lindas que me pregunto, ¿para qué estudian? ¿Qué hacen que no se casan?”. Sí, ese era el Lenguas Vivas de entonces, con algunas excepciones. Cuando en segundo año empecé a cursar Lengua II, encontré una de esas excepciones. Una figura disruptiva, tan alejada de lo que parecía ser la norma en la benemérita institución: egresada del Joaquín V. González, judía, exafiliada al Partido Comunista, con un estilo tan poco hegemónico, tan alejado del *prim & proper* típico de las *teachers* de entonces: pantalón, pelo corto, cigarrillo... Su fama la precedía. Ya las compañeras de tercer año anticipaban que era de temer, exigente, intransigente. Era verdad, era exigente, era intransigente, pero nunca exigía lo que no hubiera enseñado, con pasión, con creatividad, con objetivos claros, con la certeza de que todo lo que importaba era ayudarnos a deconstruir la

lengua inglesa de mil maneras posibles para que más adelante, algún día (y a partir de entonces, siempre) surgieran naturalmente traducciones tan fluidas y alejadas del servilismo a la lengua fuente, pero por completo fieles al sentido y generosas con el lector, al que jamás le retaceaban nada. Y así fue. Cuando ya en tercer año cursamos con ella Traducción técnico-científica, traducir resultó casi un juego que conocíamos bien, solo que ahora se sumaba la lengua española.

Siempre polémica, amada por algunos y odiada por muchos, Noemí fue una traductora brillante –su *Arte de amar*, de Fromm, traducido a los 18 años, es la versión que sigue imprimiéndose hoy– y una docente insuperable, con una intuición única para la didáctica de la traducción. Bastan como muestra sus dos innovadoras creaciones: la corrección conjunta en la clase de traducción y la residencia, como culminación de la formación de los traductores.

De la mano de Noemí aprendí a traducir; de la mano de ella, volví al Lenguas Vivas después de muchísimos años de estar lejos de la institución para hacerme cargo de una Residencia; de la mano de ella, traduzco desde hace tantísimos años, amorosamente, con alegría y con pasión.

Elena Odriozola nació en 1953. Vivió en EE. UU. durante su infancia. Estudió en un colegio de monjas de Adrogué. Conoció a Jorge Luis Borges (como corresponde a quien es oriundo de esa localidad) en casa de un querido amigo al que el escritor fue a visitar para tomar un very British tea. Estudió Arquitectura durante 4 años. Sufrió la violencia de los años 70 y de la UBA, de donde salió eyectada al Lenguas Vivas. Se recibió de traductora, y traduce desde entonces. Fue profesora adjunta en la Facultad de Ciencias Sociales durante muchísimos años. Dio clase en las cárceles, en el programa UBA XXII, por casi 10 años. Fue docente en el LLVV hasta que se jubiló. Nunca dejó de traducir (para Siglo XXI, Amorrortu, entre otras editoriales) y para el exterior. No menos importante: está divorciada desde hace mucho y tiene tres hijos, un varón y dos hijas, dedicados a las ciencias (dos, a la informática; una, a la geología).

“Que la Residencia en traducción literaria siga existiendo es motivo de satisfacción para mí”. Entrevista a Márgara Averbach.

por Daniela Bentancur

Conocí a Márgara Averbach cuando cursaba Traducción literaria II (en el traductorado literario y técnico-científico en inglés del “plan viejo”), básicamente la materia que me había motivado a estudiar traducción. No salí defraudada, y tanto aprendí que, cuando me gradué, le pedí ser su adscripta (por suerte, aceptó). Todo, todo lo que aprendí con Márgara fue relevante en mi vida profesional, desde contenidos, enfoques y procedimientos de traducción hasta criterios de armado de planes y clases. Ya con los años, fuimos conversando también sobre nuestro paso por la institución, como estudiantes y como docentes. La entrevista que sigue retoma algunos de los temas sobre los que hemos charlado a lo largo del tiempo.

¿Cómo llegaste, Márgara, al Traductorado del Lenguas?

Creo que en cierta forma, desde siempre, supe que quería estudiar algo relacionado con los libros y escribir literatura. Más adelante, eso me llevó a pensar en la carrera de “Letras”. Cuando estuve en 5º año de la secundaria, mis padres se preocuparon. Me pidieron que, si iba a hacer Letras (carrera a la que no le veían futuro económico; yo tampoco..., hasta que no pensé en ser docente de nivel terciario, universitario), por favor hiciera otra cosa “con inglés”. Yo no quería “enseñar inglés” y creía que el único Traductorado existente era el de la UBA, el “Público”, y eso no me interesaba. Las leyes no me llaman y tengo muy mala memoria. Sabía que no podría estudiar nada que exigiera saberse números de leyes de memoria y hablar con un lenguaje muy formal. Sin ganas, hice un primer intento de entrar al profesorado de inglés en el Instituto Joaquín V. González. No entré: en ese momento, entraban sobre todo los o las que hubieran ido a escuelas bilingües, y yo estudié siempre en la pública y en una

academia de inglés de mi barrio, Lomas de Zamora. Al año siguiente, ya estudiante de Letras, me enteré (no recuerdo cómo) de que en el Lenguas Vivas Fernández había un Traductorado que incluía la traducción literaria, que siempre fue mi único interés en la traducción. Me presenté y entré muy bien porque se tomaba no solo inglés sino también castellano, y ese era mi fuerte. Estudié las dos carreras al mismo tiempo, poniendo empeño en terminar antes el Traductorado. La carrera era de tres años entonces, la terminé mucho antes que a Letras.

¿Qué formación en Traducción general y literaria tuviste en el Lenguas? ¿Qué aprovechaste y qué le criticarías?

Habría que definir “formación”, creo, para contestar bien esa pregunta. La formación era muy distinta. Traducción general me dio una idea de lo que iba a ser el trabajo en general. No teníamos nada teórico, era solamente práctica y yo la necesitaba. No había traducido, realmente. Cuando llegué a Literaria, en el último año, tuve una profesora que era buena en lo suyo en ese momento: nos dio textos para traducir. Solamente eso. A mí me fue muy bien durante el año (el final fue un problema, pero creo que eso no corresponde a esta pregunta). No me resultó difícil y sé que lo hacía bien porque tenía bastante formación en lectura (por inclinación personal y porque hacía ya varios años que estudiaba Letras en Filosofía) y porque tuve la mejor profesora de Literatura de mis dos carreras, y la tuve en el Lenguas Vivas: María Elena Passeron. Ella me enseñó a leer en el sentido profundo de la palabra. Y me fue muy bien porque Sáenz, ese era el apellido de la profesora, corregía bien y sabía explicar las correcciones. Nuevamente, fue una materia solamente práctica. Aclaro que no estoy de acuerdo con la tendencia

de dar mucha teoría en las Traducciones, como parece suceder ahora. Lo que quiero decir con “solamente práctica” es que no solo no se daban textos teóricos sino que no se elegían los textos según una progresión de algún tipo o según puntos a explicar, como hice yo después. Los textos se presentaban como práctica, en cualquier orden, y no había una sistematización de lo que aprendíamos, no se hacía lo que yo luego hice en mis clases: repetir los conceptos que podíamos aprender en un texto y después aplicar en otros; era solo traducir lo que nos dieran. Podría decirse que aproveché la práctica que me ofrecieron. Me sirvió, aunque le faltara la sistematización que quise darle yo más tarde, como profesora. Algunos conceptos que ahora parecen estar menos de moda me gustaron mucho, sobre todo la idea de que en la traducción literaria, lo esencial es tener un buen inglés pasivo (una muy buena comprensión del lenguaje y una muy buena conciencia de lo que pertenece al sistema y lo que es “literario” en el texto) y, en cambio, un excelente castellano activo (es decir ser capaz de producir con excelencia en la lengua nativa). En ese momento, me habría gustado que hubiera un Traductorado más orientado y dividido, porque yo solo quería hacer Traducción literaria. Me costó mucho hacer Traducción técnico científica, aunque no puedo negar que aprendí algunas cosas que me sirvieron para los casos en que aparecen temas científicos en las novelas. Pero habría preferido hacer ciertas materias (Interpretación; Traducción técnico-científica, digamos) con mucha menos intensidad. Lo que me pareció (y me sigue pareciendo) peor de mi carrera fue que, en mis tiempos de estudiante, ciertas materias, como Lengua inglesa y Fonética, se daban en clases compartidas con el Profesorado o dictadas por profesoras que las daban igual para las dos carreras. Eso me indignaba porque yo no pensaba enseñar inglés y, sobre todo, porque mi concepción del inglés se parece más a lo que se conoce como World English. No me interesaba ni me interesa ahora sonar “inglesa” o “estadounidense”. Fonética fue una tortura para mí y una completa pérdida de tiempo. No recuerdo nada de lo que me enseñaron, nunca me sirvió. Yo la hubiera enfocado de otra forma, por ejemplo, a través de una mirada relacionada con las jergas sociales y su transcripción a la lengua escrita (eso sí importa para la traducción literaria) más una práctica de comprensión oral para quienes después tienen que hacer

subtitulado (pero esa última práctica no existía como parte de la enseñanza entonces).

Siendo egresada tanto del Traductorado como de la carrera de Letras, ¿qué te parece que te aportó Letras como traductora y como docente?

Como traductora literaria, me aportó mucha cultura literaria, aunque tuve la desgracia de hacer la carrera en dictadura (por lo tanto, con profesores que, en su mayoría, dejaban mucho que desear). Así y todo, se lee mucho en la carrera. Y cuando se lee, se van adquiriendo herramientas para la lectura que fueron muy importantes para mí. Letras me enseñó a ver las “instrucciones de lectura” (Genette) que dan los escritores cuando escriben, me enseñó a entender los rasgos literarios de la escritura de tal o cual autor, a buscar sus juegos fonéticos y semánticos y las ideas, símbolos y rasgos sintácticos centrales de cada texto. Todo mi método del paso “lectura” proviene de Letras y de las clases de María Elena Passeron en el Lenguas, no de las materias de Traducción.

Como docente, Letras me dio todo lo que sé. Cursé dos materias de didáctica en Letras. Nada en el Lenguas Vivas. Y nadie hablaba todavía de un método para enseñar Traducción literaria, por eso quise escribir mi libro *Traducir literatura, una escritura controlada* (2011): para hacer un aporte a la didáctica de la traducción, campo bastante inexplorado en ese entonces. En Letras, aprendí conceptos de didáctica en general: el manejo de grupos, los objetivos de un programa y la relación que tienen esos objetivos con la evaluación; la necesidad de una educación personalizada (de ahí mi costumbre de hacer una ficha para cada alumno/a al final de la cursada cuando daba Traducción literaria I y II), y también ciertas ideas básicas para la organización de los parciales y el examen final. Eso vino enteramente de Letras porque yo estudié Profesorado de Letras en Filosofía (no Licenciatura).

¿Qué otros aspectos de tu vida aportaron en tu formación como traductora?

Creo que, para traducir literatura (y para escribirla), todo aporta. Todo: las experiencias personales (que van buscando expresión en palabras), las lecturas (si

son en inglés, aumentan el reconocimiento de la diferencia entre los usos que derivan del código y los usos que tienen que ver con el autor mismo, con eso que antes se llamaba “estilo” —nombre que para mí sigue teniendo sentido—; y, si son en castellano, ayudan a ampliar herramientas lingüísticas en todos los niveles, desde el vocabulario a la sintaxis, pasando por el ritmo y las figuras retóricas), la conciencia de las diferencias lingüísticas en el uso entre clases sociales, generaciones y culturas. Creo esencial que quienes traducen presten atención a los usos del lenguaje en la calle, en el tren, en el colectivo. Yo lo hice desde que entendí la importancia de esa práctica. Aconsejé siempre a los estudiantes de traducción que “escucharan” conversaciones de otros en los transportes, no el “qué” sino el “cómo”. En mi caso, la escritura (mi propia escritura literaria) también aportó usos lingüísticos, aunque yo creo que algunos escritores son malos traductores si no entienden que, cuando se traduce, el texto que surge no es enteramente propio, que el original cumple un rol. Finalmente, el contacto con distintas actividades fuera del estudio principal aporta mucho porque se adquiere vocabulario relacionado con ellas y eso es muy útil cuando esa actividad aparece en una novela o cuento. Me pasó con las actividades del campo (en mi infancia, viví en un campo del norte de Santa Fe), el cuidado de las plantas y sus nombres, los conocimientos que tengo sobre animales y todo lo que estudié como académica sobre las culturas africanas y americanas en Norteamérica.

Volviendo a tu formación, me gustaría que amplíes tu recuerdo sobre los docentes que tuviste en el Lengua y aquello que les agradecés.

Ya dije algo sobre María Elena Passeron. Sus clases de Literatura fueron inolvidables para mí. Creo que ella tenía una mirada muy moderna, muy de la generación siguiente (la mía) con respecto a los objetivos de Literatura, su materia, en el Traductorado. Nos enseñó a leer, no a recitar ideas sobre tales o cuales escritores anglófonos. A fin de año, en lugar de pedirnos en el examen que habláramos de los libros que ya habíamos visto, nos pidió que preparáramos cinco o seis obras que no se habían dado. Mis exámenes de la materia Literatura norteamericana también eran así. De esa forma, en las clases de Passeron los estudiantes teníamos

que demostrar que habíamos entendido el objetivo y ese objetivo era aplicar un método de lectura a otros cuentos, novelas y poemas. Creo que María Elena entendía incluso un punto que era muy difícil defender en el Lengua de aquellos tiempos de dictadura (tal vez ahora también, no lo sé): que el objetivo de la materia no era la buena expresión en inglés (el final era oral y se daba en inglés), sino la buena lectura. Yo me saqué un 9 porque cometí algún error típico en el discurso en inglés (lógico, mi manejo oral del inglés nunca fue el mejor y venía de Cultural, no de escuela bilingüe). Los orales en inglés me ponían muy pero muy nerviosa y el 9 me dolió: quería sacarme un 10 con ella. Para mi sorpresa, ella me llamó esa noche para pedirme disculpas por el 9 (sí, me emocionó hasta las lágrimas) y para decirme que mi lectura había sido excelente, pero que había tenido que tomar en cuenta mis errores en lengua porque compartía la mesa con otros profesores. Si yo hubiera dado Literatura en el Traductorado, cosa que nunca hice, habría tomado el examen en castellano para que no se confundieran los objetivos (se hizo un tiempo en el Traductorado de Francés, según creo). También recuerdo con cariño a la profesora de Estructuras comparadas, Viñas Urquiza, que me ayudó a entender de dónde venían los errores más comunes en Traducción y, con eso, amplió mi capacidad para explicar ciertos puntos a los estudiantes.

¿Hiciste otros trabajos antes de convertirte en docente del Lengua y traductora?

Estudí Letras y el Traductorado al mismo tiempo. Cuando me recibí en el Traductorado, empecé a trabajar enseñando inglés a adultos en empresas a través de una agencia mientras seguía en la UBA como estudiante. No me gustaba esa tarea, pero prefería eso a enseñar a chicos o adolescentes. En cuanto pude, entré a la Cátedra de Inglés en Ingeniería de la UBA. Un año después, pasé a esa misma Cátedra pero en Filosofía y Letras porque la traducción de textos de Ingeniería me desesperaba. En Filosofía y Letras por lo menos traducíamos textos de Humanidades. Después, tuve mi primer curso de traducción literaria en el instituto privado Daguerre (no me gustaron nada las dos instituciones privadas en las que enseñé en algún momento y las dejé apenas pude). Finalmente, entré como ayudante de Literatura de los EE. UU. en Letras

y, en el Lenguas Vivas, como profesora de Lingüística, otra materia que no me interesaba mucho. Creo que recordar que la di unos meses solamente, hasta que se abrió una Traducción literaria y la tomé. Empecé a traducir libros solamente cuando me recibí en Letras. Antes de eso, ninguna editorial me dio una oportunidad. Cuando llegué con los dos títulos, el “jefe de traducciones” de Emecé aceptó hacerme una prueba y, desde ese momento, traduje libros para editoriales hasta el presente. El título de Letras me sirvió también para eso.

Hace un instante mencionabas que habías cursado la carrera de Letras en dictadura. ¿Cómo fue la experiencia de cursar en el Lenguas en ese mismo contexto? El retorno de la democracia, ¿trajo cambios palpables en la institución?

Para mí cambiaron muchas cosas, siempre para bien. Mi tiempo como alumna en el Lenguas (del 75 al 78) me hizo mucho daño emocionalmente, sobre todo por la dictadura. Había un ambiente totalmente contrario al de Filosofía y Letras, donde había una resistencia silenciosa y una enorme comunicación entre los estudiantes. En ambas instituciones, había mucho autoritarismo de parte de los docentes y las autoridades (no todos, claro, pero sí la mayoría), pero en la UBA, los alumnos nos uníamos contra eso, no para protestar abiertamente pero por lo menos para acompañarnos unos a otros. Ahí, todos mis amigos y amigas hablábamos en privado sobre las desapariciones y la violencia silenciosa de ese tiempo. En el Lenguas, en cambio, había mucho negacionismo. Ahí, solo tuve una amiga, la única que en mi curso venía de la escuela pública. Con las demás, nada. Con algunas llegué a tener encontronazos incluso (a nivel discurso, por supuesto). Yo me sentía muy diferente de todas por ideología, porque mi familia era mucho más progresista, porque me vestía de otra forma (mucho menos formal, más Filosofía y Letras) y hasta porque era (y soy) del Conurbano Sur. En el Lenguas, entre las estudiantes, había mucho apoyo a la dictadura (de nuevo, no en todas). Lo peor para mí fue el último año, el 78, por el Mundial. Sinceramente, yo quería que Argentina perdiera porque entendía el uso político que iban a hacer los militares de una victoria. En algún momento, una de las chicas (alguien con una familia de mucho dinero),

me preguntó por qué no iba a ver los partidos con los demás, porque me escapaba cada vez que se tocaba el tema del Mundial. No me animé a decirle lo que realmente pensaba. Le dije que el fútbol no me interesaba. Ella me miró y dijo (no me puedo olvidar de eso) que interesarse en el fútbol en ese momento era cuestión de “patriotismo”. Ahí, directamente, tuve miedo. Falté todo junio hasta que llegaron las vacaciones de invierno y terminó el campeonato. Después, por suerte, me faltaba solo medio año para terminar. Creo que si hubiera tenido que ir un año más, habría dejado la carrera. Cuando volví como docente, eran otros tiempos y me sentí mucho mejor, no solo por el cambio sino porque, claro, la de “profesora” es una posición de mucho más poder.

En relación con ese regreso, ¿cómo ingresaste a la carrera docente del Lenguas Vivas? En épocas anteriores no había selección de antecedentes, creo.

En mis tiempos, se nombraba “a dedo”. Yo era exalumna y todas las instituciones educativas tienen tendencia a la endogamia. Había terminado Letras y me ofrecieron una vacante en Lingüística. La acepté para entrar solamente. Lo único que quería dar era Traducción literaria y fue lo que enseñé durante más de treinta años.

¿Qué podés contarnos de esa primera experiencia, más allá de que no era una materia afín?

Como dije, empecé con Lingüística. No me interesaba, y lo peor era que no tenía ni idea de cómo relacionarla con los objetivos del Traductorado. Tuve una sola materia de Lingüística en mi carrera de Letras... Siempre me preocupó que los objetivos de mi materia tuvieran que ver con la carrera en general y los meses que di Lingüística seguí el programa de la profesora anterior. No creo haber sido particularmente buena. Mi idea era pasarme a Traducción literaria y me acuerdo de haber pensado que, si un año después seguía en Lingüística, iba a renunciar. Recuerdo que lo único que se me ocurrió respecto de los objetivos fue que, para el Traductorado, Lingüística tenía que hacer énfasis en la cuestión de las “jergas” de todo tipo, tanto las sociales como las científicas, pero ni siquiera recuerdo si logré enseñar eso esa única vez que la di.

En este nuevo contexto, ¿cómo fue tu vínculo con la comunidad del Lenguas?

Como te anticipé, como alumna, no me integré. Me sentía tan sapo de otro pozo como en la secundaria, pero más fuerte por cuestiones de edad. Y, en ese tiempo, como yo estudiaba dos carreras, me integré muchísimo más a las materias de Filosofía y Letras. Letras fue mi refugio. En el Lenguas, tenía una sola amiga. En la Facultad, fuimos varias, tres, a veces cuatro o cinco, en un grupo muy unido. Como profesora, la integración fue un poco mejor, sobre todo porque también fue profesora mi amiga de la carrera y porque después tuve muy buenas relaciones con varias profesoras más jóvenes que yo.

Retomando el hilo cronológico, lograste ser nombrada, finalmente, en Traducción literaria...

Así es, y a diferencia de lo que pasaba con Lingüística, con respecto a esa materia tenía ideas de qué hacer, lo pensaba mucho más. Y, además, quería quedarme. Fui cambiando el programa, lo perfeccioné a lo largo del tiempo y tuve que volver a adaptarlo cuando se pasaron las materias a cuatrimestrales. Di Traducción literaria cuando era una sola materia; después Traducción literaria I, Traducción literaria II y la primera Residencia en traducción literaria que hubo en la institución.

En la enseñanza de traducción muchas veces se discute cuánta teoría y cuánta práctica corresponde enseñar. Por otro lado, no todo el mundo entiende lo mismo por “teoría”. ¿Cuál es tu postura y por qué?

Ah, ese fue un gran debate en los tiempos en que llegué la nueva generación a dar clases en el Lenguas (las que habían sido nuestras alumnas). Esas profesoras pensaban (y piensan, sigue pasando, creo yo) que lo esencial era la “teoría”. Como ya dije, yo no estoy de acuerdo. Creo que, en el Traductorado, que es una carrera en la que se enseña una práctica, la teoría sirve solo si ayuda a resolver problemas prácticos. Otra cosa sería si se enseñase en un ámbito en que se espera que los estudiantes se dediquen a la investigación, a buscar respuesta a preguntas como qué es traducir, qué involucra, qué relaciones tiene la actividad con cuestiones filosóficas, éticas, con concepciones del texto,

etc. Yo no creo que haya que formar a los traductores para eso, lo veo mucho más para Letras. Tal vez, podría haber una materia de teoría optativa para quienes se sienten atraídos por esos temas, no lo sé. Explico mi posición en cuanto a las diferentes definiciones de “teoría”. Yo siempre di algunas ideas “teóricas” en mi primera clase de cada unidad y en la primera de la materia en general. En la primera, trataba de definir por qué la traducción literaria es lo que es; es decir, qué la diferencia de la científica, la técnica, la interpretación: la diferencia esencial, creo, es el hecho de que, cuando traducimos literatura, no nos concentramos solo en el mensaje sino también en transmitir lo más posible la *forma* artística del código. En esa clase, yo explicaba distintas miradas teóricas al respecto para que los chicos y las chicas entendieran la especificidad de la traducción literaria y fueran capaces de ir armando un método para la “lectura” (¿qué se busca cuando se lee para literaria?, ¿qué es la “lectura instrumental”, como yo la llamo?), la “traducción propiamente dicha” y la “revisión” (¿qué reviso?, ¿cuál es mi objetivo en la revisión?). En esa primera clase, hablaba de algo que yo llamo “teoría”, incluso del hecho de que hay quienes creen que la literatura es “intraducible”. En el resto del curso, en cambio, para mí lo esencial era la práctica. Daba una clase sobre el problema elegido como centro de cada unidad, y esa clase era “teórica” también. El resto era práctica. Yo siempre elegía los textos buscando ejemplos de problemas específicos de la Traducción literaria del inglés al castellano (soy de las que creen que no debe hacer traducción inversa cuando se trata de literatura). Entre otros problemas: el aspecto verbal, la invención de palabras, la sintaxis compleja, la rima, las jergas sociales. Mis programas siempre fueron sobre problemas, no sobre conceptos “teóricos”. Lo más importante para mí era que, después de cada clase, se hiciera un resumen de las “reglas” o “instrucciones” que habíamos descubierto al corregir y que podían aplicarse a *otros* textos. Hacíamos un resumen de cuestiones como: “no es castellano decir “lavó sus manos”; hay que traducir “se lavó las manos”” o qué hacer con los gerundios en castellano. Estoy dando ejemplos bobos, pero eso servía muchísimo a los

estudiantes para ir mejorando la corrección. En general, me lo agradecían en las evaluaciones del curso.

En cuanto a teoría, ¿cuáles fueron los autores que más trabajaste y por qué?

Como dije, no trabajaba autores teóricos. La teoría jamás formó parte de mis evaluaciones. En las primeras clases utilizaba conceptos de W. Benjamin; definiciones de Genette sobre el texto (sobre todo “instrucción de lectura”); algo de la tipología de textos de Roman Jakobson; algo sobre el “grado cero de la escritura” de Roland Barthes y mucho sobre teoría de la literatura, no de la traducción. Como ya dije, para mí todo eso era material de apoyo para la práctica. No lo evaluaba. Ni eso, ni conceptos míos como “lectura instrumental”. Lo que quería era que aplicaran todos esos conceptos en el método que fueran creando para traducir. El final era la traducción de un texto visto por primera vez y una lectura instrumental de ese texto (que yo les presentaba completo). Nada teórico.

¿Qué autores o textos literarios trajiste más a tus clases y por qué?

Como dije, los programas estaban pensados por problemas. Yo trataba de elegir siempre cuentos, no novelas, para que la lectura fuera acotada y pudiéramos hacerla en profundidad. Explico algunas opciones:

-para el problema del “aspecto” de los verbos en pasado en castellano, elegía cuentos policiales o de mucha acción en los que el uso de verbos fuera constante, pero la cuestión del aspecto la di siempre en Traducción literaria I, y dejé esa materia mucho antes de jubilarme; no me acuerdo demasiado: sé que usaba cuentos de Raymond Chandler porque me servían para dar algo sobre ironía.

—en Literaria I también daba diálogo (sobre todo para que aprendieran a variar el nivel de lengua, el registro) y, para eso, daba teatro, a veces *Muerte de un viajante* de A. Miller, a veces *Equus*, de Peter Shaffer.

-en Traducción literaria II, daba siempre una unidad de diagnóstico y solía hacerlo con cuentos que tuvieran diálogo (para controlar la puntuación en castellano)

y varios niveles de lengua. Entre otros autores, usaba mucho los cuentos de la caribeña anglófona Pauline Melville.

-como segunda unidad, daba rima, y ahí traducíamos poemas de Langston Hughes o de Tim Burton porque ambos usan una lengua muy fácil de entender en la superficie con una simbología profunda que hay que leer en profundidad; ambos utilizan la rima y desde mi punto de vista hay que reproducirla; además, usaba esa unidad también para practicar “jerga” social en el caso de Hughes (aunque no la evaluaba específicamente) y para practicar “lectura instrumental”, ya que hay que leer cada poema como un texto separado (y eso sí formaba parte de la evaluación); cuando daba Tim Burton, agregaba algún poema de Hughes para la cuestión de la jerga.

-para sintaxis compleja, daba cuentos de William Faulkner.

-a veces, hacíamos un poco de “invención de palabras” con autores que inventan mundos y utilizan palabras inventadas en inglés, que hay que reinventar en castellano, por ejemplo, Úrsula K. LeGuin o James Tiptree Jr.

En una mirada retrospectiva, ¿qué creés que le aportaste a la carrera del traductorado?

No sé si le aporté mucho, son palabras importantes..., pero sí es cierto que, en mi práctica docente, llegué a formar un “método” de enseñanza de la Traducción literaria (otra palabra un poco grande pero creo que expresa lo que quiero decir), que tal vez sirvió de base a otras profesoras más jóvenes que vinieron después, y que antes fueron mis alumnas. Por otro lado, creo que uno de mis aportes fue inaugurar la Residencia en traducción literaria. No era correcto que no hubiera una Residencia dedicada a ese tipo de traducción en una carrera en que la especialidad está en el título. Hasta 2007, cuando tomé esa cátedra, en Residencia de traducción en el Lenguas Vivas se traducían solo textos de humanidades. Después, como jurado de un concurso, también conseguí con el apoyo de otros, que hubiera una Residencia en técnico-científica no humanidades. Que esa cátedra siga estando ahí es motivo de satisfacción para mí. Debería aclarar que hubo bastante

resistencia a formarla en su momento. Fue todo un debate.

Con todos esos elementos, ¿qué valorás del Lenguas como institución formadora de traductores y qué te parece que le faltó históricamente (si te parece que le falta algo)?

Antes que nada, desde el principio, valoré haber encontrado un lugar donde se pensara en la “traducción” sin restringirla a la Traducción Pública, como se hacía y hace en Derecho. Para mí, encontrarlo como lugar de estudio fue un alivio. Valoro también que la institución fuera capaz de ir cambiando el plan de estudios y pasara de uno muy subordinado al del Profesorado a algo mucho mejor, mucho más específico y cada vez más orientado y complejo. Participé (y me siento orgullosa de eso) de un intento de cambio de plan de estudios que se hizo bajo la conducción de Silvia Firmenich y que después se frustró porque todo un grupo de profesores se negó al cambio y las autoridades los escucharon. Valoro que ese intento se hiciera con todos los profesores que lo desearan, todos, y no como se hizo el último, donde se designaba a los profesores a dedo para poner algo así como un representante de cada campo. La verdad es que creo que muchas cabezas piensan mejor que pocas. A partir de ahí, paso a una característica esencial de casi todas las instituciones educativas (en mi experiencia): tienen una tendencia a ser muy conservadoras. Siempre hubo que pelear para imponer ideas nuevas, nuevas formas de concebir la traducción y la educación. El Lenguas que yo dejé era mucho mejor que el que me tuvo como alumna, desde mi punto de vista. El fracaso del primer intento que hicimos de cambiar el plan tuvo que ver con eso: con algunos profesores que no querían aceptar que para un Traductorado no se necesitan las mismas materias ni los mismos contenidos que para el Profesorado. Y eso fue realmente una pena y lo sigue siendo cada vez que surgen este tipo de reacciones. En eso, el Lenguas no es especial..., pero es algo que le critico, aunque reconozco que tuvo el valor de cambiar mucho.

En otro orden, sé que participaste como jurado en distintas selecciones de antecedentes. ¿Qué te interesó de esas instancias?

Ser jurado es una actividad incómoda para mí. Como miembro de un tribunal, se está decidiendo el futuro laboral de los postulantes, es decir que una se encuentra en una posición de poder que puede causar mucho resentimiento. Me pasó con una persona que conocía. Fui jurado en un concurso en que ella se postulaba y perdió. No se lo tomó a bien, aunque yo creo haber sido justa. No es un trabajo que me guste pero creo que, como los concursos son la forma más democrática y clara de elegir a un profesor que se ha inventado hasta el momento, hay que apoyarlos y, por eso, acepté varias veces. En algunos casos, me entendí muy bien con los otros jurados y las cosas salieron bien. En otros, cada uno de los miembros del tribunal tenía una idea distinta de lo que había que buscar en el postulante y ahí siempre hubo problemas. Una de esas veces, quedé en franca minoría y quisieron convencerme de firmar con los otros dos, me presionaron incluso. Yo me negué y redacté un dictamen en disidencia. No cayó bien a nivel institucional, pero yo no me arrepiento. Si nunca había pasado eso en el Lenguas, como me dijeron, era hora de que sucediera. Por personalidad, siempre me resultó muy difícil debatir, pero creo lógico que no se llegue a un acuerdo si lo que cada jurado piensa sobre los objetivos de una materia es muy diferente de lo que piensan los demás. En el caso en el que estoy pensando, no cedí porque creo que sostener sus propias ideas también es parte del deber de un jurado. Para mí, lo más interesante del trabajo es ver las propuestas de los postulantes, que a veces ofrecen miradas nuevas de lo que se discute.

¿Por qué nunca ejerciste ningún cargo de autoridad, como Jefa de Carrera o Secretaria Académica?

No fue por falta de ofertas. Creo que tiene que ver con una cuestión de personalidad. Envidio a quienes tienen la capacidad y sobre todo el deseo de tomar ese tipo de puestos. No es mi caso. Dos veces me ofrecieron un puesto así y, las dos veces, dije que no. No soy buena para organizar a otros, no me atrae el trabajo administrativo y formal y, sobre todo, no me creo capaz de convertirme en un puente entre estudiantes, profesores, autoridades. No me gusta ser árbitro y no resuelvo bien los problemas prácticos. Estoy convencida de que no sería buena en ese trabajo. De enseñar, me gusta el aula, el momento de la clase, explicar, incluso (según el caso) corregir. El resto, lo hago por necesidad, planillas

incluidas (en las que, a veces, cometo errores justamente porque soy mala y desprolija por naturaleza). La razón por la que me dolió tanto jubilarme fue que, en ese momento, enseñaba solamente. Me habría costado mucho menos irme si hubiera estado en un puesto de autoridad.

Y al respecto, ¿cómo fue el momento de la jubilación? ¿Seguiste en contacto con la institución? ¿Terminó tu carrera?

Me jubilé sin ganas. De ser posible, habría seguido dando clase cinco, seis años más. Siempre tuve la mitad de mi sueldo en el distrito nacional, por la UBA, y la otra mitad en la Ciudad, por mis horas en los Traductorados. Los abogados que consulté a los 59 años de edad me dijeron (todos) que se corría un rumor según el cual habría un intento de aprobar una ley para que los docentes con sueldos en dos distritos tuvieran que elegir solo uno para jubilarse aunque hubieran aportado en los dos más de treinta años. Por eso, no me quedó más remedio. Suelo decir que me jubilé en

defensa propia. Me dolió mucho. Habría seguido en contacto con dos de las tres instituciones en las que enseñaba: Filosofía y Letras y el Lenguas Vivas. No lo hice porque supongo que no tenía contactos firmes para hacerlo. No pasó. Alguna vez hablé con una persona que quiero mucho, Paula López Cano, sobre dar algún curso pero después, vino la pandemia y eso quedó en la nada. Pero mi carrera docente no terminó en sentido estricto: fuera de lo institucional, sigo dando clases de literatura por plataforma en forma privada y, a veces, cursos en universidades y otras instituciones. Y sigo escribiendo como autora, traduciendo cada tanto, viajando y visitando escuelas y bibliotecas como escritora. Como docente, la ley por la que me jubilé me prohíbe volver a ejercer en Universidades Nacionales y por eso no pude aceptar dar Traducción literaria en una universidad nacional que me lo ofreció. Me dijeron que sí, todo estaba listo, y no funcionó por ese problema. Lo lamenté también. Me las sigo arreglando para dar clases privadas por plataforma y, si hay algo que me entusiasma de eso, es el hecho de que el trabajo administrativo casi no existe.

Márgara Averbach es Doctora en Letras por la Universidad de Buenos Aires y Traductora literaria de inglés por el IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández. Fue profesora de Literatura norteamericana en la UBA, profesora de Traducción literaria y coordinadora de Residencia en el IES en Lenguas Vivas, J. R. Fernández y el INES Lenguas Vivas Sofía Spangenberg. Es crítica literaria en los suplementos Radar, de *Página 12* e Ideas de *La Nación*. Publicó libros para chicos y adolescentes, entre otros: *Dos magias y un dinosaurio*, *Cuentos de arriba y de abajo*, *Puente*, *Las carpetas*, *El bosque del primer piso*; y libros para adultos, entre otros: *Los dos ombúes*, *Aquí donde estoy parada*, *Cuarto menguante*, finalista del Premio Emecé en 2003 y *Una cuadra*, que ganó el premio Cambaceres de la Biblioteca Nacional en 2007. Tradujo más de ochenta libros, literarios y de ensayos del inglés al castellano, y publicó libros académicos sobre literatura estadounidense, entre otros: *Memoria oral de la esclavitud en los Estados Unidos*, *Historias orales de aborígenes estadounidenses*, *Caminar dos mundos*, *Contra la muerte en vida*, *Traducir literatura: una escritura controlada*, además de la traducción y edición de *Un buen viaje*, de Simon Ortiz y Thomas y Beulah de Rita Dove. Fue becaria Fulbright y Melon y acudió con becas a congresos y jornadas en los Estados Unidos. Publicó artículos académicos en revistas nacionales y extranjeras. Además de los premios ya mencionados, ganó el Primer Premio del Concurso Cuentos para Niños (Madres de Plaza de Mayo, 1992) por *Jirafa azul, rinoceronte verde*; el Primer Premio de *Cuentos sobre la Identidad* (Abuelas de Plaza de Mayo, 2001) por “Rompecabezas de lunes”. Y recibió cuatro premios ALIJA: por *El año de la vaca* en 2004; por la traducción de *Había una vez una vieja* en 2010; por *El agua quieta* en 2015 y como una de las autoras de la mejor Antología *Historias desde casa* en 2022. Recibió el Premio Regional Conosur de Traducción de la Unión Latina (2007) y fue Diploma Kónex de Literatura Juvenil en 2014. Su novela juvenil *Los que volvieron* fue White Raven en 2017.

Daniela Bentancur es traductora literaria diplomada en Traducción Literaria por la Universitat Pompeu Fabra y Traductora Literaria y Técnico-Científica en inglés del I.E.S. en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández, donde dicta Introducción a la traducción literaria y Residencia de traducción literaria, y en la E.N.S. en Lenguas Vivas Sofía E. Broquen de Spangenberg, donde dictó Traducción general durante nueve años. Tradujo a Edwidge Danticat, Rivka Galchen, Kathryn Scanlan y otras escritoras contemporáneas para la editorial Fiordo, y a Sana Krasikov, Ben Crane, Esther Wolfson y otros autores contemporáneos para la revista *Granta en español*. Además, se especializa en traducción musical.

Susana L. Lezcano: “El Lenguas Vivas es mi *alma mater*”

por Silvia Firmenich Montserrat
Secretaria Académica

Conocí a Susana no bien ingresé en el Traductorado de inglés, porque ella fue mi profesora de Fonética I. Claro que, en ese entonces, Susana solía usar su apellido de casada, así que yo conocí a la profesora Colombo. Casi 20 años después de aquel primer encuentro, cuando fui elegida Directora de carrera del Traductorado de inglés, la Rectora me citó en su despacho para presentarme a la profesora Lezcano, flamante Directora de carrera del Profesorado en inglés. ¿Cómo podía imaginarme que la profesora Lezcano era, en realidad, aquella primera persona que me había dado la bienvenida al Lenguas 20 años antes? Aquel reencuentro fue muy emotivo, no solo por los gratos recuerdos que yo tenía de las clases de Fonética, sino porque Susana me recordaba como alumna. No cualquier docente se acuerda de todos sus alumnos. Susana, sí. Es de esas docentes que se ocupan y se preocupan, te acompañan y te contienen. Su aula no era solo un lugar de aprendizaje sino un espacio en el que cada estudiante siempre se sentía valorado y motivado para alcanzar todo su potencial. Susana es de esas docentes que dejan huella. Su firme compromiso con el Lenguas y su pasión por la enseñanza fueron una fuente de inspiración para mí. Transitamos largos años de trabajo compartido, de incontables charlas y cafés en el barcito de Pellegrini, pero también de enorme esfuerzo y trabajo para el Lenguas. Fue una época de muchísimo aprendizaje para mí, y Susana fue una guía inestimable en ese camino. Hoy no solo nos une una hermosa amistad, sino el mismo cariño inquebrantable por nuestro querido Lenguas Vivas.

A continuación, sus respuestas al Suplemento sobre su carrera y su vínculo con el Lenguas Vivas.

Mi formación

Ingresé en el secundario del Lenguas en 1964, después de rendir un examen de ingreso muy estricto de Lengua, Matemática e Inglés. En 1968 egresé del Nivel Medio con el título de Maestra Normal Nacional, ya que en ese momento el Lenguas era todavía una de las Escuelas Normales de la Ciudad de Buenos Aires.

¿Qué me llevó a elegir el Lenguas?

En realidad, entré al secundario con el objetivo de ingresar al Profesorado. Había tenido maestras graduadas del Lenguas en mi escuela primaria, y ellas me

entusiasmaron para que concretara mi vocación docente en el Instituto.

El ingreso al secundario requirió una preparación de todo un año en Matemática y Lengua. El nivel de inglés que traía de la primaria bilingüe me ayudó a rendir esa parte del examen sin preparación específica.

Los docentes de la secundaria eran muy exigentes y modelos de preparación académica, modales y respeto por el otro. Tuve el lujo de contar con docentes que nos motivaban a leer, cultivar el espíritu y enorgullecernos de pertenecer y permanecer en el Lenguas Vivas. En 1964 ingresamos en mi división 43 alumnas y, en 1968, egresamos 27. En esos momentos en el

Lenguas no estaba permitido llevarse más de una materia previa. Por eso terminamos solo 27.

En 1969 ingresé al Profesorado de Inglés. En ese momento se cursaba solo por la mañana, de 8 a 13 horas. Había tres divisiones bastante numerosas. En segundo año solo quedaban dos divisiones. Algunos alumnos abandonaban, otros quedaban rezagados recurriendo alguna materia.

Las asignaturas eran interesantes y los profesores nos obligaban a preparar trabajos prácticos a diario. Pasábamos largas horas en la biblioteca, donde accedíamos a la bibliografía obligatoria para cada asignatura. Eran épocas sin internet, ni fotocopias. Teníamos que resumir los textos a mano y hacíamos copias con papel carbónico para nuestras compañeras de estudio. Después volvíamos a casa para seguir estudiando. La exigencia era muy grande. Nadie se imagina cuánto tiempo y esfuerzo le dedicábamos a cada materia del Profesorado.

Mi experiencia como docente del Nivel Medio

Debo decir que también guardo hermosos recuerdos, tanto de mis colegas como de mis alumnas, entre ellos, el día en que la Profesora Paula López Cano, actual Rectora, me comunicó que ingresaría al Profesorado de Inglés. Tampoco me puedo olvidar de las fiestas del “Día de la Primavera”, con nuestro escudo volando en el cielo, cubierto de globos rojos y azules. Decorábamos todas las aulas con flores, con carteles, y las alumnas preparaban diferentes shows con imitaciones, canciones y bailes. Ni puedo olvidarme de la “Fiesta de la Flor”, cuando las alumnas elegían a un docente para que les entregara una flor en la que era su Fiesta de Graduación de 5º año. Fui honrada por varias alumnas, entre ellas, la actual directora del Nivel Medio, Paola Gioseffi.

La docencia terciaria

Ingresé a la docencia terciaria en 1975 como ayudante en la cátedra de Metodología y práctica de la enseñanza de 4º año del Profesorado de Inglés. Simultáneamente cursaba mi adscripción a la cátedra de Fonética I a cargo de la profesora Sheila Walsh de Montarón.

¿Por qué elegí cursar esta adscripción? Me entusiasmó poder enseñar cómo articular y representar los sonidos del inglés y su entonación, así como analizar las dificultades que los hispanoparlantes tienen para producir algunas consonantes y vocales. Los recursos en ese entonces eran escasos: un grabador a cinta y algunas clases grabadas usando el mismo sistema.

La enseñanza de la Fonética y Fonología evolucionó significativamente durante mis años como docente de esa asignatura. El laboratorio de Fonética se convirtió con el transcurso del tiempo en mesas con laptops. Los alumnos tenían fácil acceso a todas las series y películas habladas en diferentes variedades del inglés. Eso facilitaba la exposición al idioma, pero poder sistematizarlo según diferentes modelos de entonación siempre fue muy complejo.

El rol de Directora de Carrera

Ser elegida por mis colegas como Directora de Carrera fue un honor inesperado. Tuve la suerte que en el mismo momento fuera también elegida la profesora Silvia Firmenich Monserrat para la Dirección de Carrera del Traductorado de Inglés. Pudimos trabajar codo a codo, como una unidad. Fue una experiencia enriquecedora. En mi primer año en la Dirección tuve que implementar un nuevo Plan de Estudios, más innovador que el que habíamos tenido hasta ese momento. Hubo que seleccionar nuevos docentes para las nuevas materias curriculares. Fue un desafío interesante y agotador.

También pude ayudar a los alumnos rezagados por motivos personales, motivarlos para que se reinseraran en el Profesorado y lograran graduarse a pesar de las complicaciones personales que muchos tenían, dado que todos trabajaban muchas horas y estaban en muchos casos a cargo de sus familias.

Cambios en la Institución

El Lenguas fue cambiando como toda la educación en nuestro país. El nivel primario y secundario dejaron de ser solo de mujeres y pasaron a ser mixtos. La escuela dejó de ser “Instituto Nacional” para ser un Instituto que depende del Ministerio de Educación de la CABA.

La escuela media se separó ediliciamente del nivel terciario, que conservó la mayoría de sus aulas en el edificio de la Casa matriz. Se perdió el delantal blanco, el escudo de la escuela en la solapa de los delantales, pero se conservó el orgullo de ser alumno/a del Lenguas.

Se crearon nuevas carreras, cada vez más especializadas. Se abrió una sede en Pompeya, para que más personas pudieran formarse como docentes en idioma inglés.

Otros aspectos de mi vida profesional que quisiera señalar

Además de enseñar inglés en la escuela media del Lenguas, también fui profesora titular (por concurso de antecedentes y oposición) en el Colegio Nacional Buenos Aires. Fui maestra especial en St. Catherine's de Belgrano y titular de diferentes escuelas municipales de la CABA.

Fui profesora de inglés en el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Ingeniería de la UBA, para el posgrado de alumnos de la Escuela de Caminos.

También enseñé en la UADE, en la carrera de Informática.

Desde 1981, enseñé Fonética en el Profesorado de inglés de la Escuela Superior de Maestras en Lenguas Vivas "Sofía Spangenberg" y en el Traductorado y Profesorado de Inglés del Departamento de Lenguas de la UCA, durante 28 años.

Trabajé en capacitación docente en el Ministerio de Educación de la Nación y en el de la CABA.

También asistí a la Universidad Torcuato Di Tella y me gradué como Especialista en Administración de la Educación. Fue una experiencia valiosa que me remontó a mis años de alumna en el Profesorado. Tuve grandes docentes y excelentes compañeros de cursada. Si pudiera, volvería a repetir esta Especialización, así como mi Profesorado.

¿Qué significó el Lenguas para mí?

Es mi "alma mater". Considero que el haberme formado en el Instituto me abrió las puertas a innumerables oportunidades, por ejemplo, fui becaria del gobierno estadounidense en 1985 y del British Council en 2007.

Silvia Firmenich Montserrat es doctoranda en Traducción (Universitat Jaume I), bajo la dirección de Amparo Hurtado Albir y Josep Marco Borillo. Es Magíster en Investigación en Traducción por la Universitat Jaume I y Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías por la Universidad de Buenos Aires. Es Traductora Literaria y Técnico-Científica (graduada en el IESLV "JRF") y Traductora Pública (graduada en la UADE). Se desempeña como Directora de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad de Buenos Aires. Diseñó y dirige el programa de posgrado "Actualización en Didáctica de la Traducción" en la Universidad de Buenos Aires. Desde 2022, es Secretaria Académica en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas "Juan R. Fernández". Es docente de materias de Traducción en el nivel de grado y de seminarios de Traductología y Metodología de la investigación en el nivel de posgrado. Sus áreas de investigación son la didáctica y la evaluación de traducciones.

Recorrido crítico por más de treinta años de desempeño profesional en el Lenguas Vivas

Ana María Silva

Me incorporé al Lenguas Vivas en el año 1988, y continué trabajando allí de modo ininterrumpido hasta el año 2019. En marzo del año 2020 me jubilé en soledad, sin poder despedirme de mis colegas, amigos y amigas, debido a la pandemia. Fue muy emocionante para mí que me convocaran para esta publicación, en la que puedo rememorar, reelaborar, recuperar y compartir esa experiencia, para este aniversario tan importante.

Agradezco a Magdalena Arnoux y a Lucila Gassó, que me alentaron en esta tarea, y a todas las autoridades, colegas y personal administrativo que me acompañaron durante tantos años.

Los primeros contactos con el Lenguas Vivas

Podría decir que las primeras noticias que tuve sobre el Lenguas Vivas se remontan a mi infancia. Mi madre siempre me relataba sobre la existencia de una escuela, muy buena, a la que asistían las hijas de una compañera de trabajo, y se lamentaba de que yo no pudiera concurrir debido a la gran distancia que había desde mi domicilio. Cuando terminé la escuela secundaria, en la Escuela Normal Nacional EE. UU., en San Martín, Provincia de Buenos Aires, por estar interesada en la docencia, pensé que sería una buena idea ingresar al Profesorado en Inglés del Lenguas Vivas. Apenas me contacté con la institución, a través de la cartelera informativa que se encontraba ubicada en el hall de entrada del edificio antiguo, me di cuenta de que no contaba con el nivel de inglés necesario para aprobar el examen de ingreso. Como no me parecía conveniente demorar mis estudios para seguir profundizando mi nivel de idioma, decidí ingresar al Profesorado de la Escuela Normal y a la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Cuando me encontraba en el último año de la carrera (1985), estaba cursando una materia que se llamaba

Observación y trabajo de campo II, a cargo de la profesora Lidia Fernández. Me tocó realizar una práctica (que consistía en un prediagnóstico institucional) en el Lenguas Vivas. Estaba muy emocionada y muy interesada en asistir a la institución, e hice mi trabajo sobre el Nivel Medio del Instituto. Siempre recuerdo la emoción que me causó cruzar sus puertas por primera vez. Tenía que atravesar el hall de entrada del edificio antiguo para dirigirme al Rectorado, y recuerdo que me paré frente a esa escalera de madera con una baranda de hierro negro espectacular, desde donde se podía visualizar una gran ventana que daba a un jardín maravilloso y me quedé contemplando durante unos minutos, muy impactada por su belleza, y por estar en ese lugar, que tantos años atrás había pensado como un espacio para mí.

Fue así como hice el trabajo de prediagnóstico. Su presentación en el examen final de la asignatura generó mucho interés en el tribunal de la mesa examinadora, sobre todo en la profesora titular, quien al finalizar el examen me invitó a integrarme a la cátedra. En el año 1986, después de un seminario de formación, fui seleccionada y me incorporé al equipo docente como ayudante de trabajos prácticos. Esta cátedra posteriormente se denominó Análisis institucional de la escuela y de los grupos de aprendizaje. Permanecí en ella hasta el año 2024, en el que me jubilé como profesora a cargo de la misma.

En el año 1987, el Lenguas Vivas estaba considerando la necesidad de realizar una actualización de los planes de estudio de todas sus carreras. La Rectora, Lucila Gassó, se puso en contacto con la doctora Alicia Camilloni, Secretaria Académica de la UBA. Alicia era, también, profesora en el Profesorado de Inglés del Lenguas Vivas y en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA. La Rectora le transmitió su interés de incorporar un equipo que pudiera acompañarlos en este

proceso. Alicia se comunicó con el departamento de Ciencias de la Educación de la UBA, y consideraron que la cátedra de Análisis Institucional era la más indicada para acompañar al Instituto en esa reforma. Debido a que yo había realizado ese trabajo en el Lenguas Vivas, la profesora titular de cátedra Lidia Fernández decidió encomendarme esa tarea, junto con una colega que después no continuó. Me entrevisté con el Rectorado ese año para comenzar en 1988 un trabajo de acompañamiento para la reforma de los planes de estudio.

La reforma de los planes de estudio (1988)

Cuando comencé a trabajar en la institución, tenía aproximadamente 26 años. Era muy joven: el trabajo se me presentaba como un gran desafío personal y profesional, no solo por el prestigio académico y el tamaño del instituto, sino también por la oportunidad de poner en práctica una modalidad y un enfoque de trabajo, en el que me había formado con intensidad, a pesar de mi juventud.

En esa primera entrevista, la Rectora y otras autoridades me pidieron que les contara qué era el Análisis Institucional para nosotros, y por qué pensaba que podía ser un aporte interesante para el trabajo que tenían que realizar en el Instituto en esa oportunidad. Les aclaré que:

- El análisis institucional es una práctica especializada, que tiene que ver con la producción de un conocimiento que sea revelador de los marcos de regulación, significados imaginarios y producciones ideológicas desde los cuales los sujetos definen sus acciones o las obturan; revelador de la complejidad de circunstancias, condiciones y hechos que operan sobre la vida institucional, provocando la índole de lo que en ella sucede, que anima a encarar la acción institucional desde nuevas bases y perspectivas.
- Comprendíamos la noción de institución como una formación cultural bifronte, que actúa como marco regulatorio del comportamiento de los sujetos, a la vez que se encuentra internalizada en el sujeto social, como formación cultural y psíquica que habita en la organización. En este sentido, la organización escolar aloja la institución educativa como también la alojan otras organizaciones.
- Se trataba, entonces, del análisis institucional como práctica especializada; y de las organizaciones educativas, los sujetos y sus diversas agrupaciones como objeto y campo de esa práctica de análisis.
- Mi trabajo no se basaría en un modelo de intervención directiva, en la cual el profesional considera poseer un conjunto de conocimientos y modelos de trabajo didáctico, psicosocial y pedagógico que pueden solucionar las dificultades de la enseñanza o la organización y, en consecuencia, define su trabajo como el de evaluar lo que se está haciendo, comparar con el modelo de lo deseable e indicar las medidas de cambio que se hacen necesarias. Por el contrario, mi trabajo se basaría en una intervención analítica no directiva, de acompañamiento y colaboración, que implicaría la operación de un tercero que entra en el campo de la relación de uno o varios sujetos con su realidad para convertir ese campo de análisis en vistas al conocimiento, avanzando en la construcción y uso de dispositivos complejos que a veces se pueden complementar o articular con funciones de asesoramiento.
- En vista de lo anterior, yo procuraría conformar equipo con docentes/miembros del Instituto que demandaran mi intervención, participando con ellos en un proceso que puede ir desde el diagnóstico de alguna dificultad, el diseño de respuestas, su prueba y su evaluación, hasta el diseño y puesta en marcha de innovaciones
- con distinto grado de ruptura respecto de lo habitual y conocido.
- La participación en este proceso sería voluntaria para los miembros de la organización, ya que se trataba de una modalidad de trabajo que supone que cualquier sujeto es potencialmente capaz de analizar su comportamiento en su dimensión institucional, y las condiciones en que él se relaciona, así como las características de su contexto, siempre y cuando tenga la intención de suspender sus

juicios habituales y generar para sí un espacio y tiempo para volverlos a pensar (W. Bion: 1985).

Fui contratada por un año, con 24 horas cátedra institucionales, para que cumpliera la función de asesora del nivel superior. Había que considerar, además, el grado de aceptación que tendría con los/las profesores/as del Instituto, dado que se trataba de personas muy formadas y de mucha experiencia.

Es importante destacar que estábamos en un periodo de advenimiento de la

democracia y existía una alta valoración de la educación en general, y de la educación superior en particular. Contábamos con bastante autonomía y libertad para trabajar, crear y proponer proyectos de mejora y cambio en los Institutos. Existía, además, una marcada falta de normativa actualizada para el nivel. Asimismo, el momento requería una revisión de las perspectivas disciplinares, no solo de los enfoques psicosociales e institucionales, sino también de los últimos aportes de la sociolingüística y la lingüística aplicada y los nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Ameritaba incorporar la participación de toda la comunidad, porque durante el período de dictadura militar, la práctica institucional se realizaba más al interior de cada aula; no había espacios formales de encuentro, comunicación departamental, ni entre los diferentes estamentos. Había contacto entre profesores (principalmente en las mesas de exámenes), pero era escaso. No había una modalidad de funcionamiento que propiciara el encuentro de los distintos grupos, ni dentro de cada departamento, ni entre ellos. Por lo tanto, una de las cuestiones centrales que había que atender tenía que ver con favorecer esa interacción y la participación de los integrantes del Instituto.

Entonces se diseñó un dispositivo de trabajo que se componía de diversas formas de agrupamientos (por disciplinas comunes, por disciplinas afines, por departamentos e interdepartamentos) para encarar un trabajo conjunto de análisis del desarrollo de las asignaturas y la producción de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con las condiciones organizacionales que incidían en esa producción de procesos y resultados.

Se trataba de establecer cuáles eran las transformaciones necesarias que el conjunto de miembros de la institución quería realizar, así como también las condiciones que valoraban y querían conservar y desarrollar.

El resultado fue una propuesta que surgió de la comunicación y el diálogo entre todos los miembros, que participaron de manera efectiva en la toma de decisiones. Las producciones grupales eran registradas en sucesivos documentos de síntesis, que a su vez eran socializados como insumos para la discusión y la producción de los planes. En esta instancia se crea la comisión permanente de revisión de los planes de estudio coordinada por la Vice-Rectora, Prof. Mora Pomares de Pezzutti, quien nos acompañaba en este proceso.

Se trató de un trabajo muy interesante e intenso, que dejó instalada una modalidad de funcionamiento que se mantuvo en el tiempo para encarar otras

transformaciones. Fue una experiencia irrepetible, dado que el proceso de centralización paulatino que se dio en el Sistema de Educación Superior tendió a homogeneizar y reducir los márgenes de autonomía de las organizaciones del nivel, para incluir su especificidad e innovaciones en los nuevos planes y proyectos en general.

La actualización del área pedagógica

La otra cuestión importante que se proponía el Instituto era actualizar el área

pedagógica, intensificar la enseñanza de algunos contenidos, incorporando nuevas disciplinas y darle un enfoque más actual, que pudiera complementarse con los nuevos enfoques sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua extranjera, que hasta entonces había estado más centrado en la gramática, el léxico y las estructuras.

En este momento se estaba trabajando con un mayor acento en la comunicación y se veía la necesidad de incorporar las perspectivas psicosociales, grupales e institucionales que permitieran favorecer la interacción en el aula. También era necesario implementar una nueva concepción de la enseñanza basada en la

autonomía, la formación, el desarrollo personal, cultural y educativo del estudiante, no solo en la incorporación de conocimientos disciplinares.

Asimismo, existía la necesidad de ampliar la formación de los profesores, incluyendo el estudio no solo de la afectividad del estudiante, sino también el de la afectividad del docente, la relación pedagógica y la posibilidad de trabajar en el desarrollo de la grupalidad y los conflictos en la clase desde una didáctica de lo grupal y un análisis institucional de la situación de formación, que se articulara con el enfoque comunicativo vigente.

En esta nueva etapa, la institución quería abrirse más a la comunidad y ampliar el campo laboral de sus graduados en las escuelas públicas, aportando profesores con una formación de excelencia –como siempre lo había hecho a nivel lingüístico y metodológico–, pero extendiendo su apuesta a lo pedagógico y lo psicosocial.

Se amplió el área pedagógica y se incorporaron entre otras, dos disciplinas:

Psicosociología de la enseñanza y del aprendizaje I y II, que debían constituir, junto con las metodologías y las lenguas, apoyaturas importantes para la formación de profesores/as. Con los sucesivos cambios de planes, estas materias cambiaron su denominación a Psicología educacional y Rol docente y grupos de aprendizaje. Se incorporó también una coordinadora del área pedagógica.

La asignatura Psicosociología I se proponía mirar al sujeto del aprendizaje como un sujeto que está focalizado en el aprendizaje de la lengua extranjera y en la enseñanza de la misma. Hasta ese entonces, se hacía demasiado énfasis en el primer año de vida, y en cuestiones evolutivas que no se vinculaban con el aprendizaje y la enseñanza de una lengua en el contexto escolar. Era importante en esta reformulación pensar un área pedagógica que estuviera situada en la formación de un profesor de lengua. Por eso, los casos y las teorías debían pensarse en función de este rol específico. Ahora parece algo muy obvio, pero en ese entonces no fue fácil reorientar el enfoque de las disciplinas hacia esa especificidad.

La Psicosociología de la enseñanza y del aprendizaje II era una materia anual, que estaba sustentada en una pedagogía de la formación, en el análisis institucional de la situación de formación, los enfoques pedagógicos, psicológicos, sociológicos y psicosociales, en el abordaje de lo grupal y en el desarrollo de la grupalidad. Se estudiaban los grupos y su funcionamiento como grupo-clase de idioma y al profesor como coordinador de un grupo-clase que se corría de la centralidad para dejar de ser un modelo fonolingüístico-hegemónico. Se resaltaba la vida emocional del docente como soporte de su desempeño y las relaciones con los otros.

La asignatura incluía:

- trabajo de campo, observación densa de clases, técnica de entrevista y el análisis de la implicación del profesor.
- trabajo en el diario de itinerancia, talleres y laboratorios psicosociales a los efectos de desencadenar un proceso de exploración y análisis de las diferentes imágenes, concepciones y saberes de los estudiantes.
- estudio de casos.

Podría afirmar que todas estas reformas, conjuntamente con su nuevo Reglamento Orgánico, posicionaron al Lenguas como una institución pionera y modélica para el resto del sistema.

En el año 1990 no continué con mi función de asesora del nivel superior debido a que ingresé como becaria al CONICET.

En 1991, me reincorporé al Instituto, primero en el Departamento de Alemán y luego a cargo de distintas materias dentro del Área Pedagógica en los Departamentos de Francés, Inglés y Portugués. Permanecí hasta el año 2019, en que me jubilé.

El Consejo Directivo

En el año 1993, me incorporé como miembro del Consejo Directivo en

representación del claustro de profesores. Permanecí allí hasta el año 2016, por lo cual me convertí en la consejera más antigua, integrando siempre la Comisión de Enseñanza.

Cuando me incorporé, propuse la organización del Consejo en comisiones. Trabajé en las reglamentaciones y los proyectos de innovación pedagógica de los diferentes cambios de planes que se fueron realizando a lo largo de los años. Recuerdo la modificación del Reglamento Orgánico y de los concursos docentes, entre otros temas relevantes que hacían al funcionamiento del Instituto.

Asesoramiento a los otros niveles del Instituto

Asimismo, realicé trabajos de asesoramiento pedagógico al nivel primario y medio, por ejemplo, la coordinación de las jornadas de reflexión sobre la convivencia en el Nivel Medio, y como miembro del equipo que participó del proyecto de análisis y reflexión: “Los procesos de cambio institucional y su impacto sobre la vida cotidiana de la escuela” en el nivel primario, en los años 1996-1997.

El núcleo optativo

El plan de estudios 1988 se había organizado por áreas y contaba con un núcleo optativo de asignaturas que los estudiantes podían cursar en el Instituto o en otros institutos o facultades. También existía una oferta de talleres y seminarios que podían brindar los profesores del mismo Instituto. Esto generaba una interesante posibilidad de flexibilización y de incorporación de los estudiantes a distintos proyectos.

Así, trabajé en la organización de diversos talleres del núcleo optativo, como por ejemplo “Las escenas temidas del profesor en el aula” (año 1993), y “Autoaprendizaje y lengua extranjera”, en convenio con el Instituto Goethe (1998-1999). El taller incluía pasantías en el Centro de Autoaprendizaje de dicho Instituto, con la participación de los profesores de Lengua y de Metodología del Profesorado de Alemán. Los estudiantes asistían a talleres interdisciplinarios en el Lenguas Vivas, donde se formaban en el rol de facilitadores basado en la teoría de la no directividad y las estrategias

de autoprendizaje de C. Rogers, para luego hacer una pasantía supervisada en el Centro de Autoaprendizaje.

También participé organizando y coordinando las primeras jornadas de reflexión para ingresantes, en el año 1993, destinada a los alumnos de las carreras de Profesorado y Traductorado de todos los departamentos.

La Ley Federal y las funciones de extensión e investigación

Cuando se produce el cambio con la Ley Federal de Educación, la institución ya había hecho un avance muy importante en la actualización de sus planes de estudios. Entre 1998 y 2001, yo dictaba los seminarios “Sujeto del Aprendizaje y Modelos Institucionales.” y “Adolescencia, Posmodernidad y Escuela”, que estaban destinados a docentes de lengua extranjera en el marco de la Red Federal de Formación Docente Continua.

Posteriormente también se incorporaron los espacios de extensión e investigación para los institutos de formación docente, sin reglamentación específica y, lamentablemente, con bajo presupuesto.

El Seminario Docente del Programa AENS 2

Uno de los proyectos que me interesó mucho, debido al grado de innovación que se pudo desarrollar, fue haberme desempeñado como Asesora Pedagógica del Seminario Docente del Programa AENS 2, resultado de un convenio celebrado entre la Secretaría de Extensión de la UBA y el Lenguas Vivas. Consistió en cursos de lenguas extranjeras abiertos a la comunidad (1998-2007). La UBA se encargaba de los aspectos administrativos y el Lenguas Vivas, de los académicos.

Fue un trabajo sumamente interesante, ya que tuve la posibilidad de volver a

utilizar el enfoque institucional para el desarrollo del programa e instalar una modalidad de funcionamiento poco habitual en organizaciones.

El seminario funcionaba una vez al mes, los días sábados por la mañana (de 9 a 13 hs.) y asistían todos los profesores del programa y su coordinadora. Tres veces al año se realizaba una evaluación institucional del Programa con

cuestionarios semicerrados que completaban todos los profesores de manera individual.

En pequeños grupos organizados por lengua realizaban un intercambio libre, y luego en grupo total, en el cual cada pequeño grupo informaba al resto una síntesis de sus opiniones sobre el funcionamiento del programa. Cada encuentro concluía con un documento de síntesis de lo trabajado, que a su vez también era socializado por mail. El cuestionario abarcaba los aspectos sobre el funcionamiento y las distintas condiciones del programa: la organización general, administrativa y pedagógica, las relaciones entre los integrantes del programa, la comunicación, la tarea pedagógica, los logros y las dificultades, los espacios y los recursos didácticos, entre otros. Las encuestas se tabulaban y se producía un informe que se comunicaba inmediatamente a los profesores. Este informe contenía una parte descriptiva con ponderaciones sobre las opiniones, y otra interpretativa sobre una serie de temas de preocupación reiterada, que constituían los temas de la dramática del programa.

Una vez identificados los temas, se trabajaba sobre la formación de los profesores. Por ejemplo,

- la problemática del nivel, cómo nivelar a los estudiantes ingresantes,
- los falsos principiantes, dónde incorporarlos, cómo lograr que todos los estudiantes “alcancen el nivel”. La tensión entre la ilusión de alcanzar un nivel homogéneo y los diferentes niveles alcanzados por los estudiantes;
- el concepto de “contenidos” y su progresión;

- el libro de texto, que funcionaba como garante del nivel y la exigencia de su cumplimiento como un modo de asegurarse de que todos habían alcanzado “el” nivel;
- la evaluación, sus características y objetivos;
- el trabajo con grupos heterogéneos; el problema de los estudiantes de la comunidad con problemas de salud mental que perturbaban el funcionamiento de los grupos;
- el ideal inalcanzable del modelo del hablante nativo y el tema de la identidad;
- el rechazo de los estudiantes a los profesores suplentes y la preparación para su inserción.

Para este trabajo se inventaban distintos dispositivos pedagógicos complejos, que se ponían en juego para el tratamiento de cada uno de estos temas, intentando establecer un quiebre con los marcos que regulaban sus prácticas y aportar nuevos recursos para su abordaje. Por ejemplo, en el caso de una clase 0 de japonés en la cual no se utilizó el español en ningún momento, diseñé un cuestionario preclase. Luego asistimos a la clase, que fue filmada y pudo ser analizada en detalle.

Esta modalidad de funcionamiento favoreció un desarrollo muy importante del programa en cuanto a su crecimiento, no solo por el nivel de retención y meteórico aumento de la matrícula,¹ sino también por la producción de un conocimiento específico referido al trabajo con grupos heterogéneos de adultos. Asimismo, fomentó un alto nivel de participación y sentido de pertenencia entre los profesores.

Toda la programación y coordinación de estas actividades se realizaban en forma conjunta con la Coordinadora del Programa, la Prof. L Gassó.

El programa también funcionaba como posibilidad para que los estudiantes del nivel superior obtuviesen sus créditos para el núcleo optativo. Se brindaba,

1 Recuerdo que como no había suficiente lugar en el edificio de Carlos Pellegrini, se recurrió a tres sedes más, una de ellas funcionaba todo el día desde las 9 hasta las 22hs, había alrededor de 100 cursos y 40 profesores.

además, un espacio para que realizaran prácticas para especializarse en la formación de adultos mayores.

La investigación

En lo referido a la función de investigación, trabajé como consultora metodológica de proyectos de investigación que formaban parte del Programa de Investigación del nivel superior del Instituto (2006 a 2009).

Me desempeñé como integrante del jurado evaluador de tesis de

especialización en ELSE y como integrante de diversas comisiones evaluadoras para la selección de docentes del área pedagógica.

En posteriores reformas del plan de estudios, se sustituyó el núcleo optativo por “Trabajos de Campo”. En el año 2008, coordiné el taller: “El rol del tutor en los trabajos de campo”, que estaba destinado a tutores y docentes de los trabajos de campo del Trayecto de Formación General.

Tutora institucional

Entre los años 2017 y 2019 me desempeñé como tutora institucional. Según el ROI del Instituto, la misión central de las tutorías institucionales en el nivel superior era desarrollar acciones de acompañamiento, orientación y seguimiento para los estudiantes, tendientes a generar acciones que mejoren la calidad de la formación y la continuidad de los estudios superiores. Propuse un plan de acciones destinado a fortalecer y favorecer las trayectorias de formación de los estudiantes, como así también del trabajo colectivo y cooperativo de toda la comunidad educativa.

Utilicé el enfoque del análisis institucional para su abordaje. Se trataba de invitar al conjunto de los integrantes del Instituto a “volver a pensar” sobre su espacio vital de trabajo. Descubrir rasgos y aspectos que estaban inadvertidos y que –de ese modo inadvertido– influían sobre los modos de relacionarse y hacer.

Pude implementar distintas metodologías de resolución de conflictos, atendiendo a la inclusión del

conflicto institucional que desplaza el énfasis en el enfrentamiento del nivel de las relaciones personales (informales, afectivas) hacia el nivel de las relaciones formales (desempeño de roles y funciones, jerarquías y poder) (A. Silva: 2017, I. Butelman: 1988).

Entre otras acciones realizadas con la modalidad de trabajo planteada desarrollé:

- Dispositivos institucionales de evaluación y comunicación: “La formación recibida: Logros y dificultades”. La implementación de este dispositivo tenía como propósito identificar logros y temas de preocupación en el proceso de formación para iniciar ajustes y mejoras, así como también favorecer la comunicación entre docentes, estudiantes y directivos para la resolución colectiva de conflictos y dificultades.
- Talleres especiales que tenían como propósito atender los temas o problemas que la dirección y/o las direcciones de carrera consideraran prioritarios y que se trabajaban en función de los diagnósticos de situación realizados.
- Instancias de atención individual o en pequeños grupos de estudiantes que planteaban problemas especiales. Esto podía darse en respuesta a la demanda de los directores, los docentes o los mismos estudiantes. Se trataban cuestiones relacionadas, por ejemplo, rendimiento en el aprendizaje, elección profesional, integración psico-social, salud, dificultades económicas.
- Acciones de información y orientación a los estudiantes ingresantes.
- Acompañamiento al Rectorado en acciones requeridas como el
- diseño, la coordinación y animación de distintas jornadas institucionales destinadas a pensar la convivencia en el nivel superior, en vistas a producir un documento de base que fuese un aporte para su reglamentación.

- Trabajo con el equipo de tutores. Acompañamiento para las acciones requeridas por la Dirección de Educación Superior.

La sala de profesores

En la sala de profesores, contribuí a su cuidado y generación de recursos colectivos para mejorar su confort y habitabilidad, y promover un espacio de encuentro entre colegas.

En mis últimos años, participé de manera muy activa en la resistencia al proyecto de desintegración de los institutos de CABA, que por suerte no se materializó.

Llegando al final de mi recorrido, para este aniversario, quiero expresar mi felicidad y agradecimiento por haber sido parte del Lenguas, institución que me permitió hacer un trabajo creativo en mi trayecto de vida profesional, y la alegría por este desafío de visitar la

historia, volver al pasado para mirar el presente y proyectar el futuro, con el deseo de que el lema que se encuentra en su escudo, “ad altiora tendimus” (“hacia lo alto tendemos, la excelencia buscamos”) se mantenga vivo y pueda ser resignificado a la luz de la realidad actual y de los nuevos desafíos y condiciones que se le presentan para encarar la formación de los futuros profesionales.

Compromiso y formación de traductorxs (e) investigadorxs: Patricia Willson en el Lenguas Vivas “J.R. Fernández” (1991-2011)¹

Sofía Ruiz y Gabriela Villalba

Cuáles fueron los primeros pasos en la “profesionalización” del traductor literario en la Argentina, qué papel desempeñaron ciertas traducciones en la literatura argentina del siglo veinte; tales preguntas estuvieron en el origen de mi investigación. Pero también me movió el deseo de comprender un lugar: dónde estoy situada yo misma como traductora, a qué tradición de traductores pertenezco, a partir de qué momento de la historia literaria argentina se traduce como traducimos ahora, o cómo enseñamos a traducir ahora.

Patricia Willson (2000: 4)

Si en el marco de un homenaje a Patricia Willson pensamos en el tema de la traducción comprometida —o, de modo más amplio, en compromiso y traducción—, de inmediato nos vienen a la mente sus reflexiones sobre los espacios de militancia que se abren a partir del querer-traducir: acciones que tienen que ver con las condiciones materiales de trabajo de lxs traductorxs o traducciones con las que se acompaña una causa (Willson 2019 [2015]). Quienes firmamos este artículo tuvimos el excepcional privilegio de formarnos (y hoy trabajar) en una institución fuertemente influida por el paso de Patricia Willson por sus aulas y pasillos.

En retrospectiva, percibimos un vínculo entre el hecho de que Willson se ocupe de la traducción comprometida como lo hace, por ejemplo, en “Translatuirire...” (2019 [2015]) y la impronta que dejó en “el Lenguas Vivas” respecto del compromiso en la formación de traductorxs (e) investigadorxs, una dimensión de la que se habla menos al considerar el eje temático “traducción y compromiso”. ¿Cuál fue el recorrido que posibilitó la transmisión de una concepción del compromiso institucional que resulta ejemplar para nuestra ética

trad-activista (por los derechos autorales, laborales y profesionales de lxs traductorxs, por la elaboración de prácticas traductivas, pedagógicas y epistemológicas críticas)? Guiadas por esta pregunta, intentaremos describir algunos momentos centrales del tránsito de Willson por el Lenguas Vivas, indagando específicamente en las formas que toma el compromiso traductor en el período en el que ella trabaja allí.

Como señala Alejandrina Falcón (2017) en su artículo sobre la institucionalización de los estudios de traducción en el Lenguas Vivas y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (FFyL, UBA), el desarrollo de este campo disciplinar en Argentina, que conoce un crecimiento sustancial en la primera década de los años 2000, debe mucho de su impulso —y sus características— a la participación de dos actorxs fundamentales, que ejercen la docencia en ambas instituciones, a veces en espacios curriculares conjuntos: Roberto Bein y Patricia Willson.

En el Lenguas Vivas, Patricia Willson se gradúa como Traductora literaria y técnico-científica en Francés en

¹ Este trabajo fue publicado originalmente en Letawe, Céline y Christine Pagnoulle (eds.) (2023): *Le Vouloir-Traduire. En hommage à Patricia Willson*. Lieja: Presses universitaires de Liège, pp. 23-49. Agradecemos a las editoras por el permiso para publicarlo en este volumen.

1988 (cinco años antes de recibirse como Licenciada en Letras y tras graduarse en otra área) y luego ejerce como docente durante veinte años, entre 1991 y marzo de 2011, con intermitencias vinculadas con sus estancias académicas en el exterior (Dinamarca, 1999-2000; Alemania, 2007-2008). Se hace cargo de las materias Traducción Literaria I (desde 1991), Residencia de Traducción (desde 1994), Literatura Francesa II (1996-1998) y Traductología (en colaboración con Roberto Bein, desde 1998).² Simultáneamente, dicta clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en las materias Literatura Argentina II (1996-2004) y Problemas de Literatura Argentina (2004-2010).³

En paralelo, participa de proyectos institucionales no-ales, no solo para la formación de traductorxs en el Lenguas Vivas y otras instituciones argentinas, sino también para la formación de investigadorxs y la ampliación del campo disciplinar de los estudios de traducción en el país. En el cambio de siglo, entre su regreso de una estancia de investigación en Dinamarca y la finalización de su tesis doctoral, su actuación en el Lenguas cobra un nuevo tono: forma parte del comité de redacción de la nueva etapa de la revista académica institucional, *Lenguas Vivas* (2001); dirige el equipo de redacción del *Plan de Estudios* de un novedoso Traductorado en Portugués (2001-2002),⁴ que dará letra a futuras reformas de planes y material conceptual para diversas transformaciones pedagógicas en el marco de los traductorados del Lenguas; crea, durante 2003, el Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET), que sesiona por primera vez el 23 de septiembre de 2004, bajo su coordinación.⁵ El título de la presentación del Seminario en agosto de ese año, es

“La reflexión teórica en la formación de traductores: el Seminario Permanente de Estudios de Traducción”.⁶ Puede verse allí el vínculo directo que establecía Willson entre la formación de traductorxs y la creación de espacios institucionales de labor intelectual.

El solo hecho de que Willson se dedicara tanto (en términos de horas de dictado de clase y de participación en proyectos extracurriculares) al trabajo institucional, mientras investigaba, traducía y escribía tan intensamente, parece dar muestras de una confianza –por el carácter sostenido y coherente de una gestualidad– en la posibilidad de intervención a través de la formación de traductorxs (e) investigadorxs.⁷

Nos proponemos aquí, por ende, indagar, de manera exploratoria, en la figura de Patricia Willson como agente que influye (quizá no siempre del todo consciente pero sí) programáticamente en la política académica de una institución para formar futuras generaciones de traductorxs responsables con lo social y colectivo. Para ello, sondeamos textos que contuvieran marcas de su acción comprometida en el Lenguas Vivas hasta marzo-abril de 2011, recuperamos fechas y datos relevantes, a los que les dimos un orden, y entrevistamos a tres de las personas que trabajaron a su lado en aquellos momentos, Roberto Bein, Martina Fernández Polcuch y Griselda Mársico.⁸

Creemos relevante esta aproximación por diversos motivos. Por una parte, para las distintas “historias” a establecer en los años venideros (la del Lenguas Vivas, la de la institucionalización de los estudios de traducción en Argentina y América Latina; los vínculos entre instituciones y campo disciplinar; la propia historia de

2 En 1999 y 2000, Roberto Bein dicta la materia con Bernardo Capdevielle.

3 Como señala Falcón (2017), lxs actores que van protagonizando los distintos momentos de la institucionalización de los estudios de traducción en el Lenguas Vivas y en la UBA son docentes con doble formación o inscripción institucional.

4 Se aprueba en Consejo Directivo en 2002 y a nivel ministerial en 2007.

5 En años posteriores a esta efervescencia, Willson participa de los consejos académicos de los encuentros científicos que comienza a organizar el Lenguas: el I Congreso (de 2007) y las II Jornadas Internacionales (de 2010) de “Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción”.

6 <http://spetlenguasvivas.blogspot.com/2013/03/000.html>.

7 También son de tener en cuenta las condiciones materiales en que se investiga en Argentina: sin presupuesto adecuado, sin cargos de docente-investigadorxs sustentables, sin recursos materiales ni de infraestructura suficientes. Mientras Willson realiza su doctorado, las condiciones del sistema de ciencia y técnica eran aún más precarias que en la actualidad. A ello hay que añadir que los estudios de traducción se encontraban en un momento de desarrollo incipiente, lo cual no contribuía a la inserción de sus agentes, y que las condiciones eran particularmente adversas para la investigación fuera de contextos universitarios, como es el caso del Lenguas Vivas.

8 Agradecemos enormemente su disposición a prestarnos sus recuerdos y los estimulantes encuentros de intercambio que nos brindaron.

la figura de Patricia Willson, que en algún momento habrá de ser abordada). Por otra parte, porque seguramente en esos años ella forja, junto a sus compañerxs, una concepción sobre la formación de traductorxs y/o investigadorxs que luego influirá en el desarrollo de su tarea docente en el exterior, en sus intervenciones sobre el tema y en la gestación y dirección de la Carrera de Especialización en Traducción Literaria (CETRALIT, FFyL, UBA), por lo que es dable pensar que su paso por el Lenguas Vivas resulta esencial a la descripción e historia de esos espacios institucionales afines.

La práctica docente

La labor cotidiana de la práctica docente constituye el primer lugar, cronológica y fácticamente, donde se puede observar la impronta comprometida de unx agente formadorx. En el caso de Willson, que se desempeñó en la institución que nos convoca hace más de diez años, los datos a rastrear pueden obtenerse, sobre todo, a través de testimonios y programas. No es el objetivo de este artículo –aunque creemos deseable y necesario– estudiar de modo sistemático este aspecto, pero sí podemos recuperar, desde la experiencia propia⁹ y compartida con colegas que pasaron por sus aulas, una práctica crítica respecto de las tradiciones heredadas y hegemónicas en aquel entonces, una práctica docente que interrogaba a lxs estudiantes como intelectuales en formación y no como merxs trasladadorxs de los textos de una lengua a otra.

Dice el programa de Traducción Literaria I de 2002:

Objetivos:

Generales: que el alumno desarrolle *hábitos de lectura interpretativa* de textos literarios y de *lectura crítica* de textos *teóricos*; que adquiera información básica acerca de *categorías y tradiciones literarias*; que alcance un manejo aceptable del *castellano en tanto “medio material de ejecución”* de una traducción.

Específicos: que el alumno sea capaz de *reflexionar* sobre la traducción literaria a partir de la lectura de diversos textos teóricos y críticos, con especial énfasis en la diferenciación entre teorías de la traducción y estudios aplicados; que incorpore elementos que faciliten la elaboración de *estrategias de traducción propias y fundamentadas*, funcionales a distintos tipos de textos literarios; que reflexione sobre el papel del traductor literario en tanto *agente del campo de la cultura*.¹⁰

Podemos señalar aquí una serie de aportes innovadores frente al tradicional enfoque instrumental: el desarrollo de una lectura crítica, el conocimiento de lo literario, el uso no normativo de la lengua meta, la no reducción de las teorías de la traducción al ámbito de lo aplicado, el desarrollo de una posición enunciativa propia y autónoma, el presupuesto de base de que lx traductorx es unx agente situado sociohistóricamente. Estas cuestiones reaparecen en el *Plan de estudios* del Traductorado en Portugués, como veremos más adelante, por lo que es lícito inferir que la práctica docente funciona en Willson como una especie de laboratorio, como lugar de elaboración y puesta a prueba, de las concepciones que luego quedarían explicitadas en sus intervenciones sobre la política académica del Lenguas.

Estos objetivos se traducían en el aula en varios dispositivos pedagógicos: la dinámica de taller centrada en la pregunta por el trabajo literario y alejada de la respuesta “correcta” o del consenso; la “defensa” de las traducciones, donde se argumentaba oralmente alrededor de las decisiones tomadas; la lectura y puesta en discusión de textos teóricos; el examen de elaboración teórica, de consignas similares a las que se tomaban en el ámbito universitario; los ejercicios de metareflexión sobre el trabajo desarrollado en la materia.

A falta de una materia teórica en el Traductorado en Francés, Willson ofrecía contenidos de estudios de traducción en su materia Traducción Literaria I (en ese entonces anual), que podía diseñar a gusto (y a contrapelo de otras cátedras), ya que el *Plan* no indicaba

9 Villalba cursa Traducción Literaria I en 2002 y Traductología en 2003.

10 En adelante, los resaltados son nuestros, salvo mención en contrario.

contenidos mínimos. Lo programático y político de esta propuesta puede vislumbrarse en el “mapa” pedagógico compuesto dos décadas después: diseños herederos de su práctica fueron adoptados progresivamente con el correr de los años por lxs docentes de traducción de esta y otras carreras.

Años después, entrevistada por Ariel Dilon y Guillermo Saavedra (2019 [2016]), Willson retoma en distintos momentos estas cuestiones, mostrando su interés sostenido por ellas:

Hace unos años dije que el traductor debería ser *soberano en sus estrategias traductorales*, incluida la elección de su propia variedad dialectal. (p. 138)

[...]

¿Se puede enseñar a traducir? En la Argentina, ¿hay quienes lo hacen? ¿Cuál es el valor que otorgás a esos modos de enseñanza?

Sí, se puede enseñar a traducir. Pero *sobre todo, se puede aprender*. Se aprende traduciendo, corrigiendo traducciones, leyendo obras originales, ediciones bilingües... Y también se aprende con la enseñanza formal. La enseñanza formal de la traducción (la que se da en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “J. R. Fernández” de Buenos Aires, por ejemplo, donde yo misma me formé) puede ser parte del aprendizaje del traductor. El modo de enseñanza “taller de traducción” es fundamental, porque entre otras cosas permite abandonar el mito de la palabra justa, de la traducción única y válida porque es *la correcta*.¹¹ Ver cómo traducen los demás, cómo traducen el mismo párrafo que yo he traducido, sirve para pensar en otras lecturas y escrituras de un mismo texto fuente. Por otro lado, creo que el dominio de la lengua de partida suele ser subestimado; dominarla no es suficiente para saber traducir ni confiere ningún saber particular

sobre lo que dice el texto que se traduce, pero es un punto de partida necesario. Si uno no ha nacido en un hogar bilingüe, la enseñanza de la traducción empieza con la enseñanza de la lengua extranjera, sin descartar ninguno de sus planos. (p. 139)

La soberanía sobre el discurso o enunciación propios, la legitimidad del dispositivo “taller”, el conocimiento de ambas lenguas,¹² el rechazo a la unicidad de las formas de aprender a ajustar una práctica traductora, lo continuo de ese aprendizaje, más allá de lo institucional, pero a favor de un aprendizaje institucional, y, por tanto (podemos colegir), la necesidad de pensar los criterios, las concepciones y los métodos de las políticas académicas que lo rigen. En ese “sobre todo, se puede aprender” se lee la principal habilidad traductora (intelectual, profesional) a desarrollar en el perfil de lxs graduadxs delineado en los planes de estudios del Lenguas Vivas: la autonomía de lxs estudiantes.

A continuación, en este mismo texto, los entrevistadores, partiendo de los debates en torno al proyecto de Ley de Traducción Autoral¹³ sobre la titulación de lxs traductorxs, le preguntan por la opinión de algunxs escritorxs de que el título de traductor podría llegar a ser en ocasiones un “obstáculo” para una “traducción realmente lograda”, a lo que ella responde: “No, el diploma no es un obstáculo para una traducción lograda, pero tampoco es una garantía. El proyecto de ley que está en el parlamento es inclusivo y atiende a una situación de hecho: la mayoría de los traductores que son contemplados en esta nueva ley no tienen título pero publican traducciones” (pp. 139-140). En un solo movimiento, responde al prejuicio extendido respecto de la formación institucional, a la vez que devuelve la discusión sobre el proyecto de ley a lo que realmente debe ser reprobado: los usos corporativos que algunos sectores hacían en ese entonces de la legitimidad que otorgan las titulaciones para accionar en contra del proyecto de ley, que garantizaba derechos autorales a otro sector, el de lxs traductorxs editoriales (Fólica

11 Itálicas en el original.

12 Podemos deducir, por el tratamiento que tiene, como veremos más adelante, el tema del estudio de las lenguas en el plan de estudios del Traductorado en Portugués, que aquí Willson también está pensando más específicamente en el conocimiento especializado de esas lenguas, en la posibilidad de maniobrar con conceptos y categorías metalingüísticas.

13 Para más información sobre el proyecto, véanse <http://leydetraduccionautoral.blogspot.com/> y <https://leytraduccionautoral.wixsite.com/traduccionautoral>.

2017). Nuevamente aquí vemos aparecer de la mano activismo y formación.

Las traducciones de Residencia

Al iniciarse la década de 2000, Patricia Willson se encuentra a cargo, como dijimos, de la Residencia de Traducción en el Traductorado en Francés, una instancia de egreso de los cuatro traductorados del Lenguas Vivas que consiste en una pasantía *ad honorem* donde los estudiantes traducen uno o varios textos (en un volumen de entre 8.000 y 12.000 palabras) para un solicitante académico que encarga la traducción a la institución.¹⁴ En este marco Willson comienza a dar a traducir —y a solicitar a las Residencias de Alemán e Inglés— textos fundamentales de estudios de traducción (con los que ella había trabajado en su tesis doctoral) para uso interno de sus cursos y seminarios, que rápidamente comienzan a circular y a ser marco teórico de numerosas investigaciones, de grado y de posgrado, de modo paralelo a la introducción de abordajes teóricos y metodológicos nuevos en el campo disciplinar argentino y latinoamericano (Falcón 2017: 32). Así, para el año 2007, el corpus de esas traducciones incluía introducciones de libros y artículos de entre los más relevantes de la traductología de corte sociohistorizante: Annie Brisset, Jean-Marc Gouanvic, Lawrence Venuti, Antoine Berman, Pascale Casanova, Blaise Wilfert, Johan Heilbron y Gisèle Sapiro. Entre ellos, fueron de especial relevancia las traducciones de los artículos del número 144 de las *Actes de la Recherche en Sciences Sociales (ARSS)*, que tuvieron una amplia circulación en el ámbito académico y de la formación de traductores.

Algunos de estos textos ya formaban parte, al menos desde su regreso de Dinamarca (2001) del programa de su materia Traducción Literaria I en el Traductorado en Francés (Brisset, Gouanvic, Berman),¹⁵ donde podía darlos a leer en su lengua original junto con su propia

traducción, del año 2000, del emblemático artículo de James Holmes (1972), y los reseñaba en Traductología, que dictaba con Roberto Bein. La decisión de impulsar las traducciones permite ampliar el acceso a los textos y, al mismo tiempo, promueve el intercambio entre los departamentos de las distintas lenguas.

Esta gestualidad se convirtió en impronta programática, porque posteriormente las futuras cátedras de Residencia siguieron ocupándose de canalizar solicitudes de estudios de traducción. Otra señal de la importancia disciplinar de estas traducciones es que comienzan a ser publicadas regularmente en la revista institucional (a partir del número 15, de 2019, dirigida por Uwe Schoor). Asimismo, el número 8 del suplemento de la revista, de 2022, está dedicado a las traducciones de sociología de la traducción encargadas a las Residencias de los distintos departamentos (Alemán, Francés e Inglés) a lo largo de los años. El volumen, titulado *El factor social. Selección de textos de sociología de la traducción*, incluye las traducciones encargadas por Willson del célebre número de las *ARSS*.

La revista *Lenguas Vivas*

En el año 2000 se publica el número inaugural de la nueva etapa de la revista académica institucional, que es renombrada *Lenguas Vivas*,¹⁶ con un gesto de irreverencia marcado en ese punto y coma que antes no estaba, y que según nuestra hipótesis expresa la voluntad de aquel rectorado, liderado por la profesora Mora Pezzutti, de colocar al *Lenguas* en un lugar de innovación y vanguardia (Villalba 2018). En los años posteriores a 1994, cuando la institución dejó de depender del gobierno de la Nación, para pasar al de la Ciudad, y se reconfiguraba el sistema de formación docente de la jurisdicción, pareció ser el momento propicio para repensar el perfil institucional.

14 Para una caracterización más amplia, véase “*El Lenguas*”: *Proyectos Institucionales*, 7, “Umbrales. Las residencias de traducción del Lenguas Vivas”, noviembre de 2020.

15 Cabe destacar que estos títulos eran, en ese entonces, de muy reciente publicación, en particular si se tienen en cuenta la falta de recursos materiales para la investigación en Argentina y el estado de la tecnología de las comunicaciones del momento: Brisset, 1990; Gouanvic, 1999; la reedición de Berman, 1999.

16 La etapa inicial de la revista institucional se desarrolló entre 1957 y 1971, con 19 números de salida intermitente, bajo el nombre *Lenguas Vivas* (Passeron, 2005 [2001]).

Ante el riesgo de que los terciarios decantaran hacia una mayor escolarización, Pezzutti trabajó afanosamente para jerarquizar al Lenguas Vivas en el plano académico y sentar las bases para una eventual futura conversión al estatuto universitario (que luego no pudo concretarse). En esa línea, alentó la creación del Programa de Investigación (1999), el diseño de un Traductorado en Portugués (2001) y la reapertura de la revista (2000-2001). El Regente de Nivel Superior (el responsable de dichos espacios institucionales) no era otro, entre los años 2000 y 2003, que Roberto Bein.¹⁷

Como señala Mársico (2017), no es casual que el número se llamara “Los problemas de la TRADUCCIÓN” (las mayúsculas son del título original).

En la década del noventa madura y se pone en marcha el propósito de ampliar la oferta académica de los traductorados para equipararla a la de los profesorados. Dos hechos son destacables en ese sentido: el primero es la apertura del Traductorado en Alemán en 1995, cuyo plan de estudios preveía, entre otras novedades curriculares, el dictado en castellano de la materia Traductología, para la que se abrió la correspondiente cátedra en 1998 [a cargo de Willson y Bein], también visitada desde entonces por alumnos de los traductorados en Francés e Inglés. El otro fue la conformación a mediados de 2001 [...] de una comisión que tuvo a su cargo el diseño de un plan de estudios para el futuro Traductorado en Portugués, cuyas innovaciones ejercerían con el tiempo una influencia considerable sobre los planes de los demás traductorados. (pp. 5-6)

El primer artículo del número, de Willson (2000), se abre con las siguientes palabras, que citamos en el epígrafe y que dan cuenta de su interés por la formación:

Cuáles fueron los primeros pasos en la “profesionalización” del traductor literario en la Argentina, qué papel desempeñaron ciertas traducciones en la literatura argentina del siglo veinte; tales preguntas estuvieron en el origen de mi investigación. Pero también me movió *el deseo de comprender un*

lugar: dónde estoy situada yo misma como traductora, a qué tradición de traductores pertenezco, a partir de qué momento de la historia literaria argentina se traduce como traducimos ahora, o *cómo enseñamos a traducir ahora*. (p. 4)

En el artículo de 2017, Falcón considera la segunda etapa de la revista *Lenguas Vivas* como uno de los indicadores de institucionalización de los estudios de traducción. Allí examina las reseñas –primero a cargo de Willson y luego también de otrxs autorxs– como lugar en el que se puede ver tanto la “recepción de las producciones del campo internacional y nacional” (p. 33) como los temas de interés para la institución. Las reseñas son también un lugar en el que podemos reconocer la concepción del compromiso institucional de Patricia Willson.

En el número 3-4 de la revista, dedicado a la formación docente, se publica una reseña de Willson (2004) del libro de Gustavo Sorá *Traducir el Brasil. Una antropología de la circulación internacional de las ideas*, de 2003. Allí Willson afirma que el volumen

demuestra que los enfoques *son múltiples* y que disciplinas como la antropología y la sociología –y no sólo la lingüística y la teoría literaria– vienen en auxilio del investigador y contribuyen a despejar interrogantes que, por supuesto a través de ciertas mediaciones, están vinculados con el ejercicio cotidiano de traducir (dicho esto *en respuesta al prejuicio vulgar que sostiene que al traductor sólo le interesa resolver tal o cual problema, con prescindencia de toda consideración menos microscópica sobre la práctica*). (p. 126)

El comentario no se refiere específicamente a la formación, pero está en línea con una inquietud que ya se observa en ese momento, que señalamos antes acerca de su práctica docente y que sigue presente en sus intervenciones de los últimos años: la crítica a la formación instrumental. Así, por ejemplo, en una sesión especial del SPET, el 30 de marzo de 2014, que reúne a

17 Entre fines de 1998 y comienzos de 2000, había sido Jefe de Carrera del Traductorado en Alemán, desde donde había participado en los proyectos académicos y seguramente le habría valido la confianza de Pezzutti para candidatearse al cargo de Regente (por dos periodos bianuales consecutivos).

Andrea Pagni y Patricia Willson, esta última explicita su preocupación al respecto.

Algo alarmante respecto de los estudios de traducción y de la formación de traductores es su instrumentalidad; es decir, todo es para algo, todo es para conseguir el trabajo o la salida laboral, etc., en un mundo donde se sabe que hay penuria de trabajo, por miles de razones que ahora no vamos a evocar. (Willson, en Pagni y Willson 2017: 22)

De este modo, la mirada crítica sobre los paradigmas tradicionales de la traducción y su enseñanza no puede provenir sino de los resultados de las investigaciones descriptivas sobre objetos situados que no pierden de vista la dimensión del conflicto contextual. La reflexión sobre la divulgación y discusión de investigaciones y la enseñanza de la traducción (a lo que se suma más adelante la enseñanza de la investigación) se dan la mano tempranamente en la producción de Willson y su participación activa y sostenida en la vida de la revista puede ser una manifestación más de la confianza en ese vínculo.

En efecto, Willson forma parte del comité de redacción de la revista desde el número inicial hasta el número 7 (marzo de 2011), en coincidencia con su partida al exterior, y desde el número 12 (2016), hasta la actualidad, figura como miembro del Consejo Consultivo de la publicación. Asimismo, Willson escribe sostenidamente en la publicación, en distintos géneros: artículos (números 1, 8), críticas/reseñas (1, 2, 3-4, 7, 13, 17) y traducciones (17).¹⁸ En los números 2 y 5 de “*El Lenguas*”: *Proyectos institucionales*, el suplemento de la revista (que comienza a publicarse en 2015), Willson aparece referenciada como bibliografía, mientras en el número 6 se publica una reseña de *La constelación del Sur* (2004), firmada por Fernández Polcuch y, en el número 16, una de *Página impar*, firmada por Laura Fóllica.¹⁹

Con los años, *Lenguas Vivas* se convierte en la revista argentina donde se publica la mayor cantidad de artículos y reseñas sobre estudios de traducción. Según Francisco Javier Vargas Gómez (2017), que realizó un estudio bibliométrico de la producción hispanoamericana, la revista ocupa el primer lugar en Argentina y el octavo en la región, pero también destaca el suplemento “*El Lenguas*”, con la segunda posición en Argentina y la 14 en el conjunto de las publicaciones analizadas (pp. 21-22), esto sin contar el voluminoso número 13, de 2017, dedicado a la traducción en Argentina, que se edita *a posteriori* del relevamiento. Este número, además, constituye un hito en sí mismo dentro de los estudios de traducción argentinos, junto con el simultáneo número 5 de la santafesina *El taco en la brea* (2017).

A este nivel de actividad se agrega la publicación de traducciones de Residencia, previa obtención de derechos, desde 2019, de textos fundamentales para la disciplina, que se ponen a disposición del público de manera gratuita, tanto en la revista principal como en el suplemento, y la publicación, ya desde el mencionado número 13 –apenas seis años después de la partida de Willson de la institución y 11 de la implementación del Traductorado en Portugués–, de artículos derivados de trabajos de investigación del SPET curricular. Ello muestra la solidaridad programática entre la revista y los dos principales espacios curriculares de producción académica de los traductorados.

Los planes de estudios

Durante 2002 se discute en Consejo Directivo un proyecto de creación de un Traductorado en Portugués redactado por una “Comisión de Diseño Curricular” coordinada por Patricia Willson (Willson *et al.* 2002: 25).²⁰

18 Se trata de su indispensable traducción de Holmes (2021 [1988/1972]), “Nombre y naturaleza de los Estudios de Traducción”, que circuló en Argentina como mimeo desde el año 2000.

19 Del mismo modo, un grupo sustancial de personas formadas en sus proyectos académicos (estudiantes, doctorandas, miembros de equipos de investigación) escriben, reseñan, traducen sostenidamente en la publicación. Lo mismo ocurre con nuevas generaciones, formadas por algunxs de ellxs.

20 Formaban parte de ella, además, María José Bravo, Marcelo Canossa, Griselda Mársico, Elena Odriozola y Nilda Venticinque (profesorxs de español, portugués y traducción de las carreras de Alemán, Inglés y Francés). Se mencionan como “Colaboradores” a docentes y especialistas del área

El proyecto se inscribe en una línea que ya se desarrollaba en el Traductorado en Alemán, cuyo *Plan*, relativamente reciente (recordemos que había sido creado en 1995), incluía la materia Traductología y contenía materias más específicas de la profesión que los planes más antiguos. En la actualidad, los planes vigentes de los cuatro traductorados del Lenguas Vivas recogen de modo más o menos directo el trabajo de esta comisión coordinada por Willson.²¹

El *Plan* de Portugués propone una fundamentación y una formulación del perfil de graduados innovadoras respecto de los propios planes de la institución, pero también de otras formaciones universitarias previas e incluso posteriores.²² La “Fundamentación” plantea dos necesidades básicas como criterios rectores de “la concepción intelectual”²³ (p. 2) del diseño curricular. Por un lado, la necesidad de pensar “la carrera del traductorado no como un lugar de aprendizaje inespecífico de la lengua extranjera –en este caso, el portugués–, con el objetivo de un ilusorio mimetismo de las habilidades de producción escrita y oral del hablante nativo”, a lo que se ofrecen como contrapunto la formación en comprensión lectora, “la producción en lengua materna” y un “entrenamiento profesional sólido y polivalente” (es decir, poniendo el énfasis en la especificidad de los traductorados respecto de los profesorado). Por otro, “la necesidad de evitar la escolarización de la carrera”, que busca prevenirse a través del estímulo de la autonomía (mediante el incremento del tiempo de trabajo independiente), el abordaje antienciclopedia de la formación sociocultural y un conjunto de materias que poseen la misma carga horaria y formato cuatrimestral. La notable proporción de horas de clase dedicadas a la traducción es otro

resultado distintivo (respecto de otros traductorados) de la aplicación de esos dos criterios, algo que ha sido comprobado en el estudio comparativo con otras formaciones latinoamericanas en lengua española que realizara Norman Darío Gómez (2019).

Estas dos necesidades, como vemos, se plantean en realidad como contrahegemónicas, es decir, en contra de prácticas en las que se habían formado los miembros de la comisión al estudiar en la institución y/o en las que se enmarcaba su práctica docente en ese momento, pero sobre todo como argumento principal para batallar a nivel ministerial el estatuto universitario.

La descripción del perfil de los egresados, por su parte, resume muy sintéticamente el conjunto de lo postulado:

d) Descripción del perfil de egreso:

Al finalizar su formación, el graduado en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” será un profesional

-capaz de desempeñarse en forma *responsable* y *competente* en el campo *académico* y laboral de la traducción,

-con una *sólida formación académica* tanto teórica como práctica,

-*competente* en el cumplimiento de los diferentes roles que deba desempeñar,

-*comprometido* con el contexto de la Ciudad de Buenos Aires y la Argentina,

de portugués, la traducción, la teoría literaria, la lingüística y la historia: María Acero, Manoel Rui de Azevedo (Lector de Portugal por el Instituto Camões), Roberto Bein, Beatriz Cagnolati, Graciela Calderón, Rogério Cormanich (Lector de Brasil por la UBA), Andrea Dayan, Patricia Franzoni, María Marta García Negroni, Martín Kohan, Carlos Luis, Pablo Palacios, Marcelo Ranzoni, Juan Suriano y Astrid Wenzel (Willson *et al.* 2002: 26).

21 El Traductorado de Alemán toma su redacción y adapta a ella su aún innovador plan de estudios. Se aprueba e implementa rápidamente (en 2006, en simultáneo con la implementación del de Portugués). En el caso del Traductorado en Francés, Willson forma parte –junto con Gabriela Villalba, en calidad de graduada reciente–, de la comisión de reforma del plan durante 2009, en base a la redacción de los planes de Portugués y Alemán. Parte de esa labor se conserva en la versión finalmente presentada por otra comisión, que trabaja en 2010. En esos años, el Traductorado de Inglés procede a la reforma de su *Plan*, que, aunque no comparte el enfoque, se inspira en algunos de los principios de los planes hermanos (por ejemplo, al incorporar la materia Estudios de Traducción, aunque con menor carga horaria, pero sin la presencia del SPET).

22 Véanse, por ejemplo, los objetivos y perfil de los graduados del *Plan de Estudios* del Traductorado Público de la UBA (disponible en: http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/res-4961-12.pdf).

23 Esta formulación, “concepción intelectual”, desaparece de las demás fundamentaciones, al igual que la mención al “ilusorio mimetismo”.

-en condiciones de participar en forma *comprometida, reflexiva y crítica* en las *decisiones y acciones sociales* que le competen como persona, ciudadano y profesional,

-capaz de adaptarse *creativamente* a diferentes condiciones y situaciones de trabajo,

-con una *actitud favorable a la innovación, al cambio y a la autoevaluación* permanente de su desempeño profesional. (p. 6)²⁴

Obsérvese la configuración de este perfil profesional: muy lejos de las ideas tradicionales de corrección, fidelidad, calidad, e incluso moral, presentes en otros planes de estudios, aparecen las aspiraciones del compromiso, la creatividad, el espíritu crítico y reflexivo, la solidez académica, la autonomía, la innovación, la responsabilidad social, personal, ciudadana y profesional. Los posteriores planes (aún vigentes) de Alemán (p. 7), Francés (p. 4) e Inglés (pp. 7-8) retoman palabra por palabra esta formulación.²⁵

La implementación de estos lineamientos en los diferentes departamentos merecería un estudio específico. Digamos aquí solamente que, al igual que en la evolución de la revista, en las unidades curriculares Estudios de Traducción y SPET, el dictado ha estado a cargo de investigadoras formadas directamente por Willson o en su tradición.

EL SPET

Como indicáramos previamente, el SPET, un espacio extracurricular de divulgación y discusión de investigaciones sobre traducción, se crea en 2003²⁶ y sesiona por primera vez en septiembre de 2004. No abundaremos aquí en la descripción de este espacio y su desarrollo en sus primeros años, ya que en un artículo de Martina Fernández Polcuch (2012), publicado en

Lenguas V;vas cuando Willson ya está en México, se hallan una detallada presentación de los datos y un muy pertinente análisis.

Nos limitaremos, entonces, a explicitar la relación entre el SPET y el resto de los espacios institucionales que estamos enumerando como forma de compromiso programático, ya desde su gestación. Se concibe en un principio (en el marco de la gestación del Traductorado en Portugués) como un espacio simultáneamente curricular y extracurricular, donde lxs miembros de la comunidad disciplinar de la institución pudieran investigar, discutir bibliografía, generar proyectos (es decir, que funcionara como un grupo de estudio) y donde lxs estudiantes de los traductorados que lo contemplaran pudieran acreditar un trabajo de investigación monográfico, realizado bajo la tutoría de lxs responsable/s institucionales del SPET. De allí la calificación de “permanente” asentada en la denominación elegida.

En la publicación del *Plan* del Traductorado en Portugués en el *Boletín oficial* de la Ciudad²⁷ se anexa una página y media con una “Fundamentación” y una “Propuesta” para el SPET, donde se pueden apreciar la configuración temprana del proyecto y la ambición del alcance previsto. La primera argumenta:

Si bien la práctica y la pedagogía de la traducción tienden a dar lugar a preguntas y respuestas en torno de problemas puntuales –¿cómo traducir determinado tipo textual, o determinados efectos textuales; cómo servirse de las herramientas que proporcionan las “industrias del lenguaje”; cómo evaluar o autoevaluar una traducción, según qué criterios o parámetros?–, es necesario pensar también cuestiones más generales, vinculadas con concepciones de la traducción y del traductor, con las funciones que estos cumplen y han cumplido en una sociedad determinada, especialmente en una cultura periférica y de mezcla, como la argentina.

24 Es preciso tener en cuenta, al analizar estas textualidades que construyen un enunciador institucional, que los textos atraviesan distintas lecturas y reformulaciones, y que deben adecuarse a formulaciones previas y marcos genérico-discursivos institucionales, como probablemente suceda aquí con las referencias a la ciudadanía.

25 En el caso de este último, se consideró preciso añadir al perfil de lxs egresadxs diseñado por aquella comisión un párrafo introductorio sobre las *competencias* a adquirir por lxs estudiantes.

26 Res. CD 16/03 del 14/10/2003.

27 *Boletín Oficial (BOCBA)*, N° 2717, del 03/07/2007.

Esa reflexión debe partir de la lectura de textos teóricos y críticos que no suelen tener una circulación fluida en nuestro país. Sin embargo, es posible facilitar y democratizar tal circulación mediante la creación de un espacio de discusión bibliográfica, donde los textos estén al alcance de varios interesados, dispuestos a contrastar con otros las propias hipótesis de lectura. Además de la ampliación del número de lectores, la creación de un espacio de tales características tendría otras consecuencias positivas: en primer lugar, la posibilidad de interacción concreta y en torno de problemas conceptuales con otros estudiosos de la traducción en nuestro medio. En segundo lugar, la oferta de una instancia curricular en la que el futuro traductor pueda profundizar algún tema específico del área y pueda elaborar un trabajo monográfico propio. En tercer lugar, la difusión de proyectos de investigación en el área, sus hipótesis, sus resultados y sus propuestas metodológicas. Por último, eventualmente, la publicación de artículos que den cuenta de la actividad del seminario como grupo de estudio y como instancia curricular.

La “Propuesta”, por su parte, preveía la variación de los contenidos, de cuatrimestre a cuatrimestre, la cobertura alternada del “mayor espectro posible de perspectivas sobre la traducción”, que “permitirá una visión plural y diversificada de la práctica, de sus condiciones, de su historia, de su incidencia en la configuración de la cultura argentina”, la eventual “apertura a otras comunidades académicas” y “el diseño de protocolos de investigación posibles, individuales o grupales”. Como requisitos para la cursada regular que habilitara la acreditación curricular, se proponen los mismos que los de la Residencia de Traducción (todas las materias aprobadas). El estatuto de instancia equiparable a la Residencia se explica por los rasgos profesionales previstos en los perfiles de egreso: la capacidad crítica y la comprensión del propio rol como agente cultural en el mismo nivel que las capacidades técnicas requeridas para la práctica de la traducción. Esxs estudiantes, por tanto, son consideradxs capaces

de participar de espacios de discusión e investigación junto a lxs asistentes externxs.

En 2003, una vez aprobado el *Plan* de Portugués en Consejo Directivo y ante la expectativa de demoras en la implementación (que, como mencionamos, tomó tres años para primer año y varios más hasta las materias de cuarto y quinto año), Willson interviene para garantizar la existencia concreta de un espacio de estas características en el Lenguas: propone la creación de una instancia académica extracurricular independiente, que respondiera de modo directo a la Regencia de Nivel Superior y que reuniera los intereses de investigación y divulgación en traducción de la institución.

En sus casi 20 años de sesiones, el SPET no solo obtuvo la trascendencia extrainstitucional deseada sino que no dejó de ocuparse de los intereses de sus estudiantes, docentes y graduadxs, generando redes intelectuales con las carreras, la revista, el Programa de Investigación, las bibliotecas y otros espacios extracurriculares, como la Escuela de Otoño de Traducción Literaria y el Centro de Estudios Francófonos. El vínculo entre el SPET extracurricular y los SPET curriculares²⁸ forjado en la concepción inicial se actualiza en presentaciones de lxs estudiantes del SPET curricular en el extracurricular, en la asistencia de docentes y estudiantes de distintas instancias de la carrera y en las publicaciones de estudiantes en la revista. Asimismo, el SPET cuenta con una biblioteca formada poco a poco con aportes bibliográficos de colegas, editoriales e instituciones, en base a la donación inicial de Patricia Willson de su biblioteca personal sobre estudios de traducción.

Los proyectos de investigación

Entre 2005 y 2011, Willson diseña y dirige dos proyectos de investigación dentro del Programa de Investigación del Lenguas Vivas, que tendrán continuidad con ese mismo equipo en un proyecto de investigación de tipo UBACyT en la UBA.²⁹ El gesto inaugura y de algún

28 Con la implementación de los planes, se fueron abriendo instancias específicas en los respectivos traductorados en Portugués, Alemán y Francés.

29 Falcón (2017: 35) observa, sobre este punto, que “el Lenguas Vivas constituyó un vector de investigaciones sobre estudios de traducción hacia la Universidad”.

modo da forma al programa ya creado aunque nunca implementado hasta entonces.³⁰ Quizá haya habido, como en el caso del SPET –por lo similar, lo cercano temporalmente y lo oportuno de la decisión del Consejo Directivo–, un reflejo ejecutor de parte de Willson para promover la concreción de un espacio necesario para el desarrollo de las inquietudes académicas que hemos ido relevando.

El primer proyecto, “Escenas de la traducción en la Argentina”, se desarrolla entre julio de 2005 y junio de 2007.³¹ La introducción de su informe final retoma la fundamentación del SPET que discutimos en el apartado anterior en torno a la necesidad de ir más allá de los problemas puntuales y deriva luego de allí las consecuencias para la investigación:

Esa reflexión sobre la traducción en nuestro país debe poner a prueba conceptos y sistemas teóricos, proceder a relevar corpus de traducciones, paratextos de traductores y editores, reseñas y textos críticos, obras de recensión bibliográfica, entre otros elementos, con el fin de comprender la actividad traductora y de situarla en precisas coordenadas espacio-temporales.

Además de marcar el camino señalando el tipo de tareas que era necesario llevar a cabo, enfatizando también aquí la importancia de una aproximación situada y del examen crítico de teorías y conceptos, el proyecto da cuenta de cómo concibe Willson en aquel momento la articulación de las diversas instancias institucionales relacionadas con los estudios de traducción. Allí se señala:

A lo largo de estos dos años de trabajo (julio de 2005 – junio de 2007), *el grupo participó en todas las actividades vinculadas con los estudios de traducción que se desarrollaron en el IESLV*, a saber: encuentros periódicos del grupo, en los que hubo puesta en común de hipótesis y hallazgos de datos; reuniones del Seminario Permanente de Estu-

dios de Traducción; clases especiales de la materia Traductología del Traductorado en Alemán. Pero además, cada miembro investigador desarrolló su trabajo propio de indagación en las áreas que constan no solo en la presentación del proyecto, sino en los dos informes parciales, entregados en marzo de 2006 y marzo de 2007, respectivamente.

En esa concepción, la participación en el proyecto de investigación y el desarrollo de las investigaciones individuales de cada miembro del grupo se integran en un compromiso colectivo con un proyecto para los estudios de traducción en la institución, que abarca la formación en espacios curriculares y extracurriculares, la investigación individual y la puesta en común, la discusión crítica de bibliografía teórica, pero también actividades de transferencia y de intercambio fuera de la institución, de modo que se detallan las publicaciones, la participación en congresos, las actividades docentes y la asistencia a talleres y seminarios.

Otro rasgo saliente del proyecto es la posición con respecto a la práctica de la traducción. Como señalamos antes, la investigación se propone ir más allá de los problemas puntuales, como aquellos referidos a cómo traducir o cómo evaluar una traducción. Esto no implica, sin embargo, que se le dé menor importancia al trabajo traductivo. Por el contrario, se sostiene, tal vez en consonancia con la propuesta bermaniana de la traductología como una “recuperación reflexiva de la experiencia que es la traducción” (Berman 2019 [1989]: 146):

dado que el grupo defiende, *militantemente*, la práctica de la traducción concomitante a toda reflexión teórico-crítica, se especifican las traducciones realizadas, indicando si han sido publicadas, están en prensa o en proceso de preparación.

En el segundo proyecto dirigido por Patricia Willson en el Lenguas Vivas, “Traductores y traducciones en la Argentina: miradas históricas, teóricas, críticas”

30 El Programa fue creado por Resolución de Consejo Directivo N° 15/99. Aunque el Programa no se implementó durante unos años, la institución acogió proyectos enmarcados en otros programas.

31 Forman parte del equipo Julia Bucci, Martín de Brum, Elena Donato, Laura Fólica, Leonel Livchits y Gabriela Villalba. En el pedido de renovación por un tercer año, se solicita la incorporación de Martina Fernández Polcuch (como codirectora) y de Alejandrina Falcón.

(2009-2011),³² ya se señalan de forma explícita algunos aspectos antes mencionados, que hacen al recorrido en la institución. Por un lado, la formación universitaria, los doctorados en curso y las becas de investigación de algunos de sus integrantes. Por otro lado, la relevancia del SPET y de Traductología/Estudios de Traducción para la conformación del grupo:

El núcleo de este grupo de investigación se constituyó en julio de 2005, a partir de la experiencia en dos instancias formativas del IES en Lenguas Vivas: una *curricular*, la cátedra de Traductología del Traductorado en Alemán (actualmente, Estudios de Traducción, en la misma carrera), y otra *extra-curricular*, las reuniones periódicas del Seminario Permanente de Estudios de Traducción.

A las tareas que se mencionan en el primer proyecto, se añade la “[e]scritura de reseñas sobre bibliografía crítica y teórica actualizada, publicadas en el último número 7 de la revista *Lenguas Vivas*, 2010”.

EL CETIC

En diciembre de 2008, Willson presentó un proyecto para abrir un Centro de Estudios de Traducción e Interculturales (CETIC) que agrupara las diferentes actividades en torno a la traducción que se llevaban a cabo en el instituto de forma extracurricular. Se proponía “a largo plazo, sentar las bases para la elaboración de una *historia de la traducción en Argentina*” (Willson 2018: 51) y “establecer un contacto directo con otros centros homólogos de América Latina, Europa y Estados Unidos” (p. 51). Habría permitido “*tender redes* entre investigadores de distintas *instituciones públicas* de formación de traductores” (p. 51).

No hacían falta muchos recursos (dos aulas, una computadora, mobiliario para estudiar y colocar libros),

pero las autoridades de la Ciudad de Buenos Aires, que en los últimos años, a pesar de tratarse de un gobierno centro-progresista, habían desalentado la autonomía de los terciarios,³³ pasan a manos de uno de derecha (era el primer año de gestión de Mauricio Macri como Jefe de Gobierno). Comienzan entonces a frenarse sistemáticamente todos los proyectos que impliquen un mayor grado de decisión, en particular en lo referente a espacios de investigación y acuerdos con otras instituciones, es decir, en independencia intelectual y desarrollo crítico.

Diez años después, en 2018, la revista dedica el número 5 de su suplemento *El Lenguas* a los institutos de educación superior de la Ciudad de Buenos Aires. El contexto era el fuerte rechazo que había generado en la comunidad educativa un proyecto de ley para el cierre de estas instituciones y la creación de una universidad (la UniCABA), que los reemplazaría, en una explicitación más clara y agresiva de aquella misma voluntad de cercenamiento de la autonomía que ya asomaba en 2008.³⁴ Willson interviene desde Lieja con un breve texto (Willson 2018) en el que critica el proyecto de creación de la nueva universidad. Allí relata la presentación del proyecto que no prosperó y plantea que el problema que vendría a resolver la nueva universidad (entre otros, la falta de investigación y vanguardia en el ámbito de las ciencias de la educación) en realidad había sido generado por el propio Gobierno de la Ciudad, de allí que el texto se titule “Los bomberos pirómanos”.

El proyecto de Willson no solo choca con el rechazo sistemático de las autoridades a permitir una mayor autonomía. Frente al sólido proyecto que había preparado, encuentra a una interlocutora que toma parte de la conversación para compartir un acontecimiento reciente de su vida familiar que la tenía cautivada. En esta “anécdota puntual”, señala Willson, “se advierte

32 Del que participaron Elena Donato, Alejandrina Falcón, Martina Fernández Polcuch, Laura Fólica y Gabriela Villalba.

33 Recordemos que Argentina posee una larga tradición de universidades nacionales estatales gratuitas, autónomas y autárquicas de la mayor excelencia. Cuando en 1994 las instituciones de formación docente pasan a la órbita de los gobiernos provinciales, el nivel superior terciario también gozaba de muchas de las virtudes de la educación superior universitaria, como la autonomía (aunque no la autarquía).

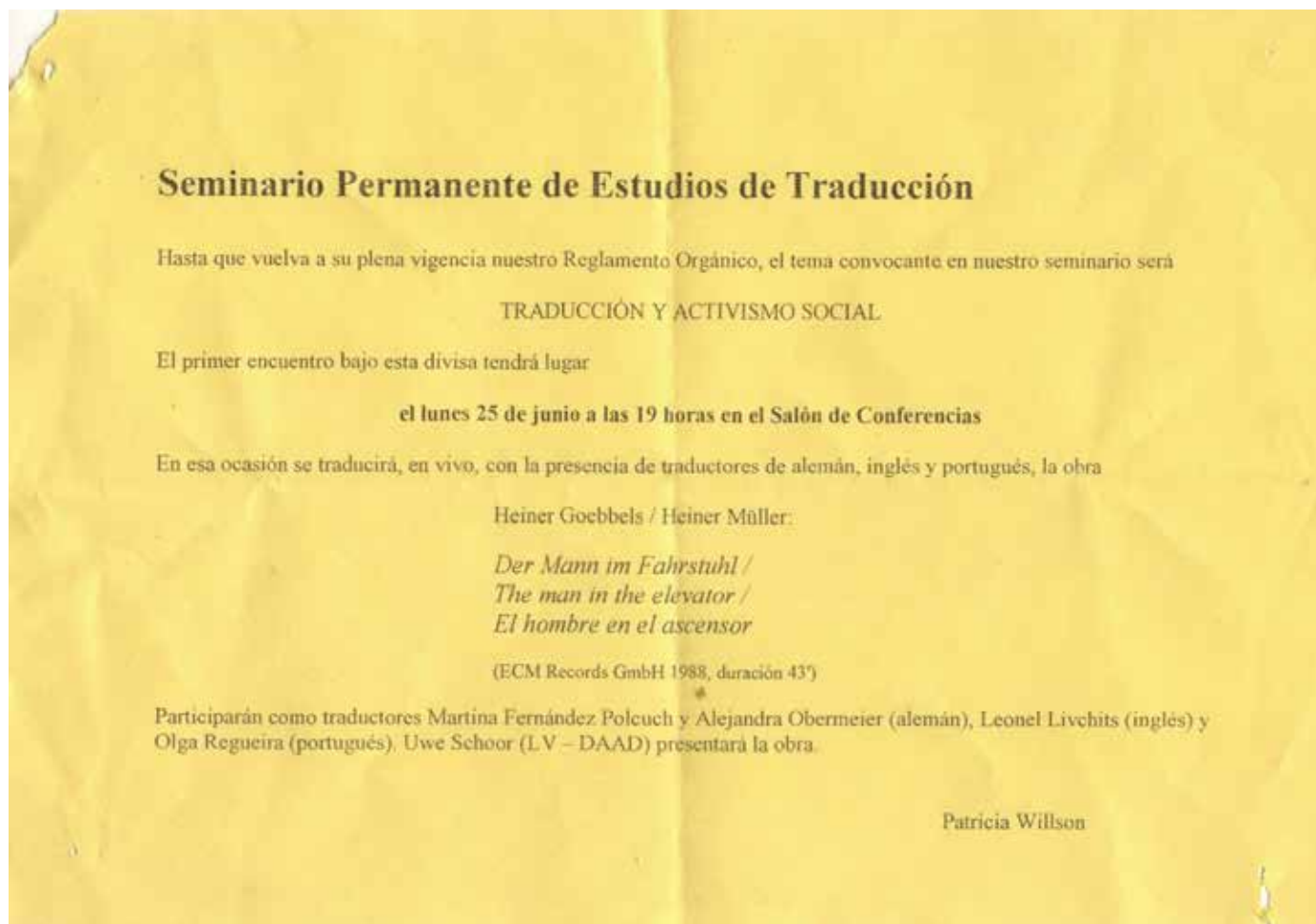
34 La universidad finalmente abrió sus puertas en 2021 con la denominación “Universidad de la Ciudad”, por el enorme rechazo que había generado el proyecto, que queda asociado al nombre de “UniCABA”. No se cerraron los terciarios, pero se transfieren paulatinamente esfuerzos y recursos, con el mismo método entrevisto por Willson: se niegan las solicitudes de proyectos innovadores, se reconoce consecuentemente la existencia de una necesidad y se abren espacios nuevos en la nueva universidad.

algo más general y, por tanto, más preocupante: la prevalencia de lo individual y hasta de lo personal frente a lo colectivo, a lo institucional y a lo solidario” (p. 51). Se produce allí un concentrado de sentidos que echa luz sobre la concepción de Willson respecto del compromiso con las instituciones de formación de traductorxs: vincula lo colectivo y lo solidario con la creación de un centro de investigación en una institución pública de nivel terciario, como espacio de resistencia, vía la co-construcción de una formación en traducción innovadora, que iría de la mano de las otras políticas

académicas en las que se había embarcado, con el fin de dar curso a un perfil nuevo de traductorx.

La *performance*

En mayo de 2007, el Ministerio de Educación de la ciudad de Buenos Aires decide intervenir el Lenguas Vivas, suspendiendo su régimen democrático de cogobierno. El SPET levanta la sesión prevista para mayo, pero organiza una *performance* traductora para el mes de junio, propuesta por Uwe Schoor. En el anuncio de esta actividad, firmado por Willson, se lee: “Hasta que vuelva a su plena vigencia nuestro Reglamento Orgánico, el tema convocante en nuestro seminario será TRADUCCIÓN Y ACTIVISMO SOCIAL”.



Fuente de la imagen: <http://spetlenguasvivas.blogspot.com/2013/03/019.html>

Frente al dilema que representa continuar el trabajo institucional durante la intervención gubernamental,³⁵ se decide sostener el espacio, pero no con las actividades habituales, sino reclamando la plena vigencia del *Reglamento Orgánico* (la normativa que garantiza un gobierno democrático y la autonomía –aunque restringida– de la institución). Esto acompaña otras formas de resistencia que se dieron durante ese período (cartas, debates, carteles, cortes de calle, etc.) y de las que participaron diversxs actorxs de la vida institucional. De hecho, la intervención sufrida motiva la participación de Willson en la fundación de una agrupación que se presenta a (y gana) la elección a Rectorado y a consejerxs directivos, llamada *La 3096*, y asume como consejera por el claustro docente en noviembre de 2008. Pero la declaración de que el tema del seminario será “traducción y activismo social” implica no presentar la acción de resistencia “simplemente” como una posición de política institucional que toma el grupo frente a un conflicto coyuntural, sino ubicarla como coherente con la posición teórico-crítica que se sostiene desde el seminario, como efecto y objeto de la reflexión crítica.

Así, el dispositivo de resistencia consistió en un gesto de visibilización de la traducción y sus agentes. Cuatro traductorxs de cuerpo presente³⁶ traducen en vivo y en simultáneo (plurilingüística y polifónicamente) la obra de Heiner Goebbels y Heiner Müller *Der Mann im Fahrstuhl / The man in the elevator / El hombre en el ascensor*. En un número de la revista que incluye una serie de artículos sobre el SPET, Willson (2012) elige referirse a esta experiencia,³⁷ y discute el contexto de la intervención, la cuestión de la invisibilidad de lxs traductorxs y las jerarquías que esto implica.³⁸

Una de las dimensiones de la militancia que identifica Willson desde el *translaturire* es, como observamos

al principio, la que atañe a las condiciones materiales en que se desempeñan lxs traductorxs. En ese texto (2019 [2015]), Willson menciona su acompañamiento explícito al proyecto de ley de traducción autoral y lo relaciona con el deseo de traducir. La decisión de llevar adelante la performance propuesta por Schoor en el contexto de la intervención, y de escribir posteriormente sobre ella (refiriéndose, entre otros aspectos, a la invisibilidad autoinfligida que denuncia Venuti), es una de numerosas prácticas con las que, a lo largo de los años, se pone en cuestión el sentido común acerca de cómo deben comportarse lxs traductorxs. Frente a la situación de gravedad que atraviesa la institución, se responde con una acción que se inscribe solidariamente en la línea de otras formas de resistencia pacífica y, al mismo tiempo, lo hace desde la especificidad de lo que convoca al seminario.

Hacia el deporte de combate

En 2019, Patricia Willson publica un libro³⁹ que recoge algunos de sus más importantes textos de investigación y reflexión. En sus “palabras preliminares”, creemos encontrar, condensada en poco más de media página, la piedra angular de la construcción comprometida que acabamos de reseñar:

[En algunos de estos artículos], veo preocupaciones que solo parcialmente coinciden con las que tengo en la actualidad. Por un lado, *impugnar la invisibilidad del traductor*, señalando su papel crucial en la consolidación de un sistema literario y en la circulación internacional de las ideas, me parecía una *bandera* no solo legítima sino también necesaria. Por otro, contribuir al afianzamiento de la traductología en el medio académico argentino se me presentaba como un *mandato*. La primera parte del *programa* sigue vigente. [...]

35 Lo mismo sucede durante el I Congreso–Formación e Investigación en Lenguas Extranjeras y Traducción (2007), cuando se decide realizar el encuentro, gestado y organizado con mucho esfuerzo en período democrático, y visibilizar la situación ante la comunidad académica nacional e internacional.

36 Martina Fernández Polcuch, Alejandra Obermeier, Leonel Livchits y Olga Regueira.

37 Fernández Polcuch también menciona la *performance* en su artículo antes citado (2012) y remite al texto de Willson.

38 La experiencia tiene una nueva edición en 2019, en ocasión de los 15 años del SPET, de la que participaron Daniela Campanelli, Surya Martínez Bek, Florencia Millán, Antonella Querzoli, con Uwe Schoor a cargo de la dirección y la charla introductoria.

39 En una editorial dedicada a la traducción cuya génesis debe mucho, precisamente, a la gestualidad comprometida de Willson para con el Lenguas Vivas y la traducción.

En cuanto a la segunda parte, creo que, en general, los estudios de traducción han sabido adaptarse sin problemas al medio universitario actual. Esta hipótesis no está presente en ninguno de estos textos, salvo en “La traducción y sus discursos” y en “Translaturire” [...]. A mi entender, la disciplina no tendría que ampararse en el éxito de su implantación académica, sino que debería convertirse en “*un deporte de combate*”, dándose como tarea *urgente debatir el papel de la traducción en el apuntalamiento del statu quo*. (2019: 9)

En este balance de dos décadas después de iniciada la puesta a prueba de este *programa* (una palabra que asomó en forma de hipótesis a lo largo de este artículo, pero que cobra cuerpo en sus últimas líneas), Willson da por cumplido lo que atañe a la academia y, siempre crítica, no cesa en propulsar el papel que nos toca a lxs traductorxs (e) investigadorxs en el cuestionamiento de lo establecido.

Este llamamiento resulta coherente con el recorrido que acabamos de trazar, una segunda etapa de aquel

programa inicial. La práctica docente, la tracción de proyectos académicos, las traducciones estratégicas, la responsabilidad en el diálogo con determinadxs agentes (colegas, estudiantes, graduadxs) que luego continuaran con su impulso, la democratización de los distintos puntos de vista sobre la traducción, el tendido de redes intra e interinstitucionales, lo contrahegemónico de toda esa gestualidad, en ese momento, se funden en un movimiento cuyos efectos van más allá de los resultados institucionales directos.

Iniciamos esta contribución preguntándonos por los hitos principales de un recorrido que nos resultaba ejemplar para nuestro propio compromiso con la traducción y la formación de traductorxs (e) investigadorxs. “Escuchar” a Patricia Willson –siempre fiel a su estilo– nos deja una vez más con un conjunto grande de datos, preguntas e inquietudes, pero también con algunas certezas fundamentales respecto del horizonte, la coherencia, la convicción y la determinación que guiaron ese camino y que lo convierten no solo en una verdadera política académica, sino en una política académica contrahegemónica.

Bibliografía

- Berman, Antoine (2019 [1989]). “La traducción y sus discursos”. Trad. de Lucía Dorin. En: *Lenguas Vivas*, 15, pp. 140-150.
- Dilon, Ariel; Saavedra, Guillermo (2019 [2016]). “Actualidad de la traducción en la Argentina. Diálogo con Patricia Willson”. En: *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 133-141. [2016, *Las ranas*, 10, pp. 31-36].
- Falcón, Alejandrina (2017). “Apuntes sobre el proceso de institucionalización de los Estudios de Traducción en el Lenguas Vivas y en la Facultad de Filosofía y Letras”. En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 24-38.
- Fernández Polcuch, Martina (2012). “Preguntar, indagar, traducir: una mirada sobre el Seminario Permanente de Estudios de Traducción”. En: *Lenguas Vivas*, 8, pp. 6-12.
- Fólica, Laura (2017). “Dígame Licenciado... Un punto de vista sobre los puntos de vista en torno a la definición de ‘traductor’ en el proyecto de ley de traducción autoral en la Argentina”. En: *El taco en la brea*, 5, pp. 408-420.
- Gómez, Norman Darío (2019). La formación de traductores en Hispanoamérica: un vistazo a los programas de grado en traducción en seis instituciones de Argentina, Colombia y Venezuela. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 12(1), 5-45. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/337469>
- Holmes, James S. (2021 [1988/1972]). “Nombre y naturaleza de los Estudios de Traducción”. Trad. de Patricia Willson. En: *Lenguas Vivas*, 17, pp. 168-177.

- IESLV "JRF" (1999). "Programa de investigación". Resolución de Consejo Directivo N° 15/ 99. Recuperado de: <https://ieslvf-caba.infod.edu.ar/>
- Mársico, Griselda (2017). "Editorial". En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 5-11.
- Pagni, Andrea; Willson, Patricia (2017). "El lugar de la traductología y la historia de la traducción en las humanidades". En: *Lenguas Vivas*, 13, pp. 12-22.
- Passeron, María Elena (2005 [2001]). "La etapa inicial de la revista *Lenguas Vivas* (1957-1971)". En: *Lenguas Vivas*, 5, pp. 41-44.
- Vargas Gómez, F. (2017). Los estudios de traducción en Hispanoamérica: un estudio bibliométrico de la producción publicada en revistas con filiación hispanoamericana. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana De Traducción*, 10(2), 5-45. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/mutatismutandis/article/view/328376>
- Villalba, Gabriela (2018). "Incluir o pr(o/e)scribir: políticas de publicación en torno al lenguaje inclusivo". En: *Lenguas Vivas*, 14, pp. 156-164.
- Willson, Patricia (2000). "Traducir lo nuevo". En: *Lenguas Vivas*, 1, pp. 4-9.
- Willson, Patricia *et al.* (2002). *Proyecto de diseño curricular*. Traductorado en Portugués. Mimeo.
- Willson, Patricia (2008). *Escenas de la traducción en la Argentina. Informe Final (2005-2007)*. Mimeo.
- Willson, Patricia (2011). *Traductores y traducciones en la Argentina: miradas históricas, teóricas, críticas. Informe final (2009-2011)*. Mimeo.
- Willson, Patricia (2012). "Una performance traductora". En: *Lenguas Vivas*, 8, pp. 13-14.
- Willson, Patricia (2013). "La traducción y sus discursos: Apuntes sobre la historia de la traductología". En: *Exlibris. Revista del Departamento de Letras*, 2, pp. 82-95.
- Willson, Patricia (2018). "Los bomberos pirómanos". En: "*El Lenguas*": *Proyectos Institucionales*, 5, "¿Terminal terciario? Los Institutos de Educación Superior en el sistema educativo. Historia, situación actual y perspectivas", pp. 50-52.
- Willson, Patricia (2019 [2015]). "Translaturire: espacios del deseo y de la militancia en traducción". En: *Página impar. Textos sobre la traducción en Argentina: conceptos, historia, figuras*. Buenos Aires: EThos Traductora, pp. 201-211.

Sofía Ruiz es Profesora en Alemán (I.E.S. en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández"). Es co-coordinadora del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) en el Lenguas Vivas y docente de las asignaturas Estudios de Traducción y SPET en la misma institución. Se desempeña como docente de alemán en el Nivel Medio y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Cursa la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el IDAES (UNSAM), participa del Programa de Estudios sobre el Libro y la Edición (IDES) e integra el equipo de investigación del Centro de Estudios y Políticas Públicas del Libro (Lectura Mundi-IDAES/UNSAM). Investiga sobre traducción y psicoanálisis y sobre traducción y género.

Gabriela Villalba es Traductora en Francés (IESLV "Juan Ramón Fernández"), Profesora en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Sus intereses se centran en los usos glotopolíticos en la traducción y la agencia de los traductores. Es docente de Residencia y de SPET curricular en el IESLV "JRF", donde también co-coordina el SPET extracurricular. Traduce literatura, ciencias sociales y humanidades y dirige la editorial EThos Traductora. Es autora de *Vos no. El español de la traducción editorial en Argentina (2011-2015)* (en prensa).

Aprender desde el encuentro y la vivencia. Un antes y un después. Semblanza del Profesor Jorge Medina

Valeria Plou y Lucía Gala Corona Martínez

El mundo se repite demasiado,
es hora de fundar un nuevo mundo.

Roberto Juarroz,
Poesía Vertical

El profesor Jorge Andrés Medina nació el 14 de marzo de 1959. Se graduó en 1989 de Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires. Luego de finalizar estas carreras, exploró otros campos, en busca de respuestas a interrogantes que excedían a esas disciplinas. A lo largo de los años siguientes, se fue formando como Coordinador de Recursos Expresivos (trabajo corporal expresivo, creatividad, juego, etc.). Finalmente, se especializó en un recurso que marcaría un antes y un después en su carrera profesional: el psicodrama.

Fue profesor universitario de Técnicas psicodramáticas en la Universidad Abierta Interamericana y docente/coordinador de numerosos cursos, talleres y proyectos de formación y capacitación docente. Fue autor del libro *El malestar en la pedagogía: El acto de educar desde otra identidad docente* (2006) y de varios artículos sobre la materia. A partir de 1990, comenzó a trabajar en el Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Allí se desempeñó como profesor titular de las cátedras de Pedagogía y Sujetos de la educación y fue tutor institucional hasta sus últimos días. Es en el Lenguas Vivas donde comienza a integrar las distintas facetas de su formación y a desarrollar su poética profesional.

Entre los años 2006 y 2009, dirigió el proyecto de investigación “El abordaje psicodramático-expresivo como dispositivo de formación docente y como elaboración de representaciones, imágenes y concepciones sobre las prácticas de enseñanza en lengua extranjera”. Una

de las derivaciones de ese proyecto fue la creación del “Ateneo permanente de abordaje de problemas y conflictos de la práctica real de los docentes”, que tuvo lugar en esta misma casa de estudios entre los años 2012 y 2018. En palabras del propio Jorge Medina, el espacio del Ateneo surge “porque muchas de las problemáticas del docente en el ahí cotidiano y vertiginoso del aula, no pueden ser respondidas sólo desde las modalidades imperantes de capacitación, ni ser elaboradas plenamente en un nivel meramente discursivo (textual o verbal)”. En el Ateneo, Medina integra sus formaciones en Educación, en Recursos Expresivos y en Psicodrama, brindando la posibilidad de revisar y trabajar con conflictos y problemas de los docentes mediante un dispositivo psicodramático, lúdico y expresivo, que permite ampliar la perspectiva y la expresión, generalmente condicionada por lo que él definía como “la presión del lenguaje técnico-pedagógico” o el “Deber Ser del docente”.

Es innegable que para cada una de nosotras trabajar con él constituyó un antes y un después. Cada una de las docentes que tuvimos el privilegio de participar del Ateneo emergimos de esta experiencia con un crecimiento profundo, sólido e irreversible. Algunas participantes tras su paso por este espacio expresaron:

El hecho de usar el cuerpo y “meterse” en la piel de un personaje docente me obligó a mirar todo desde un punto de vista diferente, lo que provocó que me surgieran nuevos planteos.

El trabajo me involucra, no solo desde mi rol como docente, sino que salen a la luz aspectos de mi posicionamiento personal, tales como mi personalidad, ideología, experiencias previas, valores, expectativas, necesidades y motivación. Es fundamental tener en cuenta que hay mandatos y personajes internos que me condicionan en mi relación conmigo misma, con las demás y también con el conocimiento.

Jorge Medina ha logrado dejar huella en la mayoría de las personas que lo tuvieron como profesor o como tutor. En los pasillos del Lenguas Vivas, durante los años en que Jorge trabajó allí, no había persona que no supiera quién era Medina y la mayoría tenía (y aún recuerda) historias sobre sus enseñanzas, sus clases o la participación en los espacios que propició y puso en práctica.

Quienes tuvimos la suerte de acompañarlo en el proyecto del Ateneo recordamos en particular su risa cálida y abundante, su pasión por la música y el cine y su tempo preciso para hacer las intervenciones justas. Jorge tenía un talento especial para hacer tanto el seguimiento de un grupo como un seguimiento individual riguroso y exhaustivo. Muchas personas lo recordamos por sus frases profundas como: “Hay aprendizaje cuando se integran el sentir, el pensar y el actuar” o “Uno tiene que comprender que es parte activa, instituyente de la realidad y que, en la medida en

que uno se mueva, también ayuda a configurar nuevas realidades”.

En su búsqueda por encontrar respuesta a sus interrogantes acerca de la formación y el rol de los docentes, fue hallando la manera de habilitarse a ser, ya no desde el deber, y de integrarse como docente y persona, y, a su vez, de brindarles la posibilidad de hacerlo a quienes lo conocieron. Así lo expresó en su libro *El malestar en la pedagogía*: “El docente podrá liberar la propia creatividad y desarrollar su pensamiento lúdico si puede permitirse a sí mismo el juego, encontrar su propio estilo, su creatividad, esto es, encontrar y liberar su propia poética” (2006: 121).

Jorge Medina fue y será siempre un maestro con mayúsculas. Tal fue su impronta que nos inspiró a seguir formándonos y darle continuidad a su tarea a través del espacio “Entre Docentes”, que tiene lugar en el Lenguas Vivas todos los lunes de 18:00 a 20:00. Es ahí donde nos permitimos socializar y compartir problemas de la práctica profesional a través de técnicas psicodramáticas, corporales y expresivas e instancias de reflexión sustentadas en un marco teórico de análisis.

El duende de Jorge Medina sigue habitando su querido Lenguas y haciéndose presente en cada una de nosotras a través de sus anécdotas, enseñanzas y legado. ¡Gracias eternas, Jorge!

Valeria Plou es Profesora en Inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Es Traductora Literaria y Técnico-Científica en Idioma Inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Es psicodramatista egresada del CGSI (Centro Gestáltico San Isidro). Se formó en coordinación de grupos y psicodrama con el Profesor Jorge Medina. Asistió durante 6 años al “Ateneo Permanente de Abordaje de Problemas y Conflictos de la Práctica Real de los Docentes” de Jorge Medina en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se desempeña actualmente como co-coordinadora del taller experiencial “Entre Docentes” en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas CONICET y como co-coordinadora de “Entre Docentes” en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Lucía Gala Corona Martínez es Profesora de Inglés egresada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Es miembro fundador y asistente de coordinación del “Ateneo Permanente de Abordaje de Problemas y Conflictos de la Práctica Real de los Docentes”. Está cursando la Maestría en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas. Es co-coordinadora del taller “Entre Docentes” en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Pasión, tesón y generosidad. Evocación de Lucila Cordone, fundadora de la Escuela de Otoño de Traducción Literaria

María Laura Ramos

No recuerdo cuándo ni cómo conocí a Lucila Cordone. No fue durante nuestra época de estudiantes. Lucila egresó en 2001, varios años después de que lo hiciera yo. Quizá fue durante alguna actividad de la Asociación Argentina de Traductores e Intérpretes (de ahora en más, AATI), cuando todavía Lucila no era la energía inagotable que impulsaba proyectos fundacionales en su Comisión Directiva. O tal vez en un pasillo del Lenguas o del Lengüitas: Lucila dictaba Traducción Literaria II en el Traductorado de Inglés y yo, Traducción Literaria I, y los días y horarios de nuestras cátedras coincidían.

En su depuración antojadiza, mi mente decidió borrar ese dato. Pero, por suerte, hay imágenes que aún conserva. Las charlas, siempre a las apuradas, antes de comenzar nuestras clases, los proyectos compartidos, las reuniones de AATI y, durante la pandemia hasta su muerte, los mensajes de WhatsApp casi diarios y por cualquier excusa, desde consultas profesionales hasta las frivolidades más absolutas. (No hace tanto borré su contacto; creo que fue la forma de completar el duelo).

Lucila Cordone no pasó inadvertida: dejó una marca perdurable y amorosa en la vida de quienes la conocimos y en las instituciones donde trabajó. Pero son casi tres años de aquel tristísimo 2 de diciembre de 2020 y es probable que los estudiantes y egresados más jóvenes solo conozcan, en el mejor de los casos, su nombre.

A ellos está dedicada esta semblanza.

Lucila Mercedes Cordone, tal era su nombre completo, se graduó como Traductora Técnico-Científica y Literaria en Inglés en el Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” y realizó estudios de posgrado en Traductología

en la Universidad Nacional del Comahue. Sus áreas de trabajo eran la traducción de textos de ciencias sociales y, muy especialmente, de textos literarios. Traducir literatura había sido la razón por la que se decidió a estudiar Traducción y, con el tiempo, pudo cumplir ese deseo. En una entrevista para el podcast “En pantuflas” (episodio 107¹), Lucila cuenta que tardó diez años en escribirle por primera vez a una editora. Quería ganar experiencia y hallar las palabras correctas que le abrieran las puertas a la traducción literaria. Tuvo que insistir, pero lo logró.

La formación de traductores era otro de los temas que la ocupaban, y su visión poco dogmática y muy enfocada en la práctica profesional marcó un antes y un después en la enseñanza de la traducción literaria. Como estudiante, Lucila había experimentado la fuerte tendencia a la perfección, al cumplimiento indiscutible de las normas, que imponían las más tradicionales casas de estudio. Sin embargo, ella creía que, para traducir literatura, había que romper con esas ataduras, “no ser tan buen alumno”. En sus cátedras de Traducción Literaria II —en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (el Lenguas) y en la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas “Sofía Broquen de Spangenberg” (el Lengüitas)— y como tutora de la Residencia en Traducción Literaria en el Fernández, alentaba a sus estudiantes a que asistieran a charlas, conferencias y otros eventos relacionados con la traducción literaria e incorporaba ejercicios de producción de escritura creativa para ayudarlos a afianzar la faceta de traductor/escritor en la búsqueda de las distintas voces narrativas. Cuando las conductoras de “En pantuflas” le consultaron qué consejo le daría a Lucila estudiante, respondió que se aconsejaría leer y escribir más... y, por ahí, “ayudarse con un vinito para soltarse”.

1 Entrevista completa en: <https://en-pantuflas.com/episodios/episodio-107-traducion-literaria-en-argentina/>

Lucila también dictó cursos para la Universidad de Nueva York y el seminario de Traducción General en la Carrera de Especialización de Traducción Literaria de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Coordinó además varios talleres, todos con la impronta del trabajo y el aprendizaje colectivos, entre otros, para el British Centre for Literary Translation (Universidad de East Anglia, Reino Unido) y para el Festival Internacional de Literatura de Buenos Aires.

Con respecto a la Universidad de East Anglia, después de una experiencia determinante como asistente a la Summer School of Literary Translation en 2011, Lucila regresó al país con una idea instalada en su cabeza: replicar en su queridísimo Lenguas lo que había vivido durante esa semana en Norwich. Así nació la Escuela de Otoño (no de verano) de Traducción Literaria. Una semana de convivencia entre un grupo de traductores seleccionados y el autor al que van a traducir. Ya participaron en la Escuela de Otoño más de ciento cincuenta personas, de distintas partes de nuestro país y también de otros lugares de Latinoamérica y de España.

En 2020, Lucila disfrutó más que nunca de la quinta edición de la Escuela de Otoño. Finalmente, se había concretado su idea original de ofrecer cuatro talleres en simultáneo, uno por cada lengua de los distintos traductorados en el Lenguas: inglés, francés, portugués y alemán².

Desde 2021, en un merecidísimo homenaje, la Escuela de Otoño tomó su nombre. Cambiaron las coordinadoras, cambiaron las docentes a cargo de los talleres, pero ya se cumplieron ocho ediciones... y el proyecto sigue vivo, coleando y ramificándose.

Uno de los bellos efectos colaterales es el taller Traducir para la Escena, una actividad similar, en cuanto

a su dinámica, a la Escuela de Otoño, pero destinada a la traducción de textos dramáticos para su enunciación en un escenario. Este taller tuvo su primera versión presencial en 2015 y fue adaptándose a formatos virtuales y luego mixtos, de acuerdo con lo que obligó, primero, la pandemia, y ahora, las estrecheces económicas. A pesar de todo, este proyecto también sigue en pie³.

Entre 2010 y 2018, Lucila formó parte de la Comisión Directiva de la AATI. Comenzó tímidamente, invitada por mí para ocupar una vacante imprevista. De a poco, se fue entusiasmando y, sin confrontar pero sin bajar los brazos, como era su estilo, logró, una vez más, cambios que parecían imposibles. Creó en conjunto con otra colega la Comisión de Traducción para Editoriales, la Comisión de Derechos de Autor, y co-organizó las ya tradicionales Jornadas de Traducción Editorial en la Feria Internacional del Libro de Buenos Aires, formó parte del grupo que elaboró el primer proyecto de ley de apoyo a la traducción autoral, estableció lazos de cooperación para la ejecución de proyectos vinculados a la traducción en el país y en el exterior, y tantísimas otras proezas⁴.

Hasta aquí una síntesis, bastante apretada, del recorrido académico y profesional de Lucila. Quizá los datos resulten excesivos. Es que su ímpetu era inversamente proporcional a su tamaño.

Ahora, si tuviera que resumir la carrera de Lucila Cordone en una sola palabra, sería PASIÓN. Cuando una idea le atraía, no había quién ni qué pudiera detenerla ni hacerla cambiar de opinión. La periodista Silvina Frieria, en su nota “El hombre que les daba voz a los sin voz” del 19 de abril de 2016 en el diario Página 12, la definió como “quijotesca”⁵. Pocos adjetivos pueden definirla con tanta precisión. Todo lo que Lucila supo

2 Número especial dedicado a los primeros cinco años de la Escuela de Otoño de Traducción Literaria (EOTL) en: <https://ieslvf-caba.infed.edu.ar/sitio/revista-eotl/>. Video conmemorativo en: <https://aati.org.ar/novedades/editoriales/lucila-cordone-y-la-escuela-de-otono-de-traduccion-literaria>

3 Libro bilingüe “Conexión inestable: testimonio de una pandemia/Poor Connection: Testimony of a Pandemic”. En: <http://publicaciones.filo.uba.ar/conexi%C3%B3n-inestable-testimonio-de-una-pandemia>

4 Equipo del “Cali”, Boletín de la AATI, número especial “Nuestro homenaje a Lucila”, en: <https://www.aati.org.ar/content/3-novedades/2-boletin/31-calidoscopio-octubre-diciembre-2020/nuestro-homenaje-a-lucila.pdf>

5 <https://aati.org.ar/novedades/editoriales/lucila-cordone-y-la-escuela-de-otono-de-traduccion-literaria>

conseguir fue el resultado de infinitas reuniones, de presentaciones tediosas a fondos y a subsidios, de correos electrónicos y más correos electrónicos y de igual cantidad de llamadas telefónicas. De estrategias inteligentes y propuestas creativas. De paciencia y tesón. De esa amabilidad y esa sonrisa que todos recuerdan. Lucila Cordone sabía transmitir y entusiasmar. “Fue una enorme gestora cultural” escribió Diego Lorenzo, responsable del Programa Sur de apoyo a las traducciones del Ministerio de Relaciones Exteriores, cuando la despidió por las redes.

La generosidad de Lucila hizo que compartiera —y, en los últimos tiempos, sutilmente delegara— sus proyectos con colegas y estudiantes. Esas personas son las que hoy mantienen vigente su legado.

La AATI y los Lenguas Vivas eran su hogar fuera del hogar. En esos lugares, influyó positivamente y abrió camino. Dejó la vara muy alta, en beneficio de todos. Y eso nos hace mejores.



María Laura Ramos es Traductora Técnico-Científico y Literaria en Inglés por el Instituto en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Es docente de traducción literaria y traducción audiovisual. Fue compañera, colega y amiga personal de Lucila Cordone, y compartió con ella varios de sus proyectos.

Formar estudiantxs autónomxs y traductorxs comprometidxs. Entrevista a Griselda Mársico sobre su trayectoria profesional en el LV

Gabriela Villalba y Sofía Ruiz

Griselda Mársico es traductora de alemán e investigadora en estudios de traducción. En el Lenguas Vivas fue estudiante del Profesorado en Alemán, docente, jefa de carrera, consejera, directora de la revista, co-coordinadora del Seminario Permanente de Estudios de Traducción y codirectora de un proyecto de investigación. Se jubiló a principios de 2023. Hace un par de años la entrevistamos para un artículo que estábamos escribiendo sobre el compromiso de Patricia Willson en nuestra institución.¹ Nos quedó, en ese momento, la certeza de que también había que entrevistarla a ella y reconstruir un recorrido no solo intelectual, sino también de política académica.

Contanos, Griselda, brevemente, cuándo empezaste a transitar los pasillos del Lenguas y cuál fue tu recorrido en la institución.

Entré al Lenguas en marzo/abril de 1991, después de hacer el curso de ingreso para el Profesorado en Alemán. Desde el segundo año de la carrera y hasta el final tuve una beca de estudio de la Comunidad de Trabajo de Asociaciones Escolares Argentino-Alemanas, lo cual me permitió concentrarme en el estudio (era mi segunda carrera) y concluirlo en un plazo razonable. Luego de dos estadías en Alemania (enero de 1995 y marzo-agosto de 1996, esta última con una beca del Servicio Alemán de Intercambio Académico [DAAD] para jóvenes germanistas en la Universidad de Friburgo), empecé a dar clases como docente, primero de Estructuras Comparadas, luego de Residencia de Traducción (fui tutora desde la apertura de la cátedra hasta mi jubilación) y de Traducción General; también pasé por otras instancias docentes, como suplente y como interina. A fines de 2000 concursé Traducción

General (concurso público por oposición y antecedentes), lo cual me motivó enormemente en mi compromiso académico y político con el Lenguas. Enseguida me hice cargo también de la jefatura de carrera (2001-2004), cosa que me permitió impulsar cambios que consideraba necesarios ya desde mi experiencia como estudiante, como la cuatrimestralización del cursado de las materias, la reforma de los planes de estudio, la búsqueda de posibilidades de intercambio con universidades alemanas. También fui varias veces consejera docente, participé de comisiones de reformas de planes de estudio, proyecté, diseñé y coordiné, en colaboración con colegas argentinx y alemanes, un intercambio de docentes y estudiantes con la Universidad de Hildesheim (2004-2008). Después de la experiencia absolutamente traumática de la intervención (2007-2008) fui cofundadora de la agrupación política “La 3096”. Codirigí un proyecto de investigación, asistí al SPET desde sus inicios y lo co-coordiné durante una década, fui miembro del comité de redacción de la revista *Lenguas Vivas* y después la edité durante un par de años. En 2020 volví a las aulas –desde 2011 solamente estaba a cargo de la Residencia de Traducción– para dictar materias y seminarios del área de traductología, con los que me despedí de la docencia a fines de abril de 2023. En total, estuve más de tres décadas en el Lenguas, en los más diversos espacios, con una única interrupción (agosto de 2008 a agosto de 2009), año durante el cual viví en Alemania.

Te iniciaste muy joven en la gestión, como directora del Traductorado en Alemán, ¿qué desafíos te planteaste en aquel momento? ¿Qué fue lo más fácil de

1 Ruiz, Sofía y Gabriela Villalba (2023): “Compromiso y formación de traductorxs (e) investigadorxs: Patricia Willson en el Lenguas Vivas ‘J.R. Fernández’”. En: Letawe, Céline y Christine Pagnouille (eds.). *Le Vouloir-Traduire. En hommage à Patricia Willson*. Lieja: Presses universitaires de Liège, pp. 23-49. Republicado en este volumen (pp. 126-141).

lograr y lo más difícil de conseguir? ¿Cuáles fueron los obstáculos?

Me hice cargo de la jefatura de carrera –como profesora a cargo de los asuntos del Traductorado, porque todavía no era titular y no podía presentarme a elecciones– a comienzos de 2001. Fue una propuesta de Roberto Bein y del lector del DAAD, Helmut Galle. Ellos habían escuchado siempre con atención mis críticas al funcionamiento de las carreras del Departamento (Roberto cuando todavía era mi profesor) y pensaron que yo tenía algo para aportar y era lo bastante firme como para aguantar las posibles revueltas.

Fueron años muy intensos: hacia el interior del Departamento, me concentré en tratar de mejorar la relación con lxs estudiantes, que tuvieran instancias formales donde expresarse para que abandonaran la queja permanente y estéril en los pasillos y también se hicieran cargo de sus críticas (puse horarios de consulta, empecé a invitar a representantes de lxs estudiantes a las reuniones de Departamento; insistí en que las reuniones se hicieran en castellano, para que lxs estudiantes no se sintieran en desventaja discutiendo en alemán con sus docentes, les compartí los proyectos y lxs hice participar cuando era posible).

El otro aspecto que me interesaba mejorar era la calidad académica de la carrera, sobre todo, el dictado de las traducciones y las lenguas, tanto alemán como castellano. Era algo bastante más difícil de llevar a cabo sin meterse en el dictado de cátedra. Para eso fue clave mi relación con el afuera del Departamento de Alemán. Yo venía trabajando en paralelo fuera del departamento, en comisiones que estaban tratando de destrabar la situación para crear una carrera de traducción en Portugués. Finalmente, en 2001-2002 armamos el plan del Traductorado en Portugués en un grupo coordinado por Patricia Willson. El diseño del plan me dio muchas herramientas para seguir el proceso de reformas en Alemán, así que una vez que terminamos el plan de Portugués me aboqué al Departamento de Alemán. Reformamos primero el plan del profesorado, después el del traductorado, e implementamos una prueba piloto de cuatrimestralización de las materias. Con un grupo de docentes que eran lxs más convencidxs –o menos refractarixs a la idea– hicimos la prueba

durante un cuatrimestre (entre ellxs, Roberto Bein, los lectores del DAAD, creo que también estaban Martina Fernández Polcuch y Astrid Wenzel) y evaluamos la experiencia; también la evaluaron lxs estudiantes, y como salió todo bien, seguimos adelante con esas materias en el nuevo formato y dejamos el terreno preparado para los nuevos planes, que proponían solo instancias cuatrimestrales. Finalmente, cuando se implementaron los nuevos planes, solamente quedó una materia en el Profesorado con régimen anual, *Sujetos de la Educación* (o algo parecido), la docente se ocupaba un cuatrimestre del docente y otro del alumnx...

Fue un proceso bastante largo, hubo mucha resistencia y problemas de orden administrativo, pero los argumentos en contra eran endebles y finalmente ganamos la partida. Ahora casi no hay materias anuales en los planes de toda la institución. Creo que el régimen de cursado y la creación de instancias curriculares transversales a los departamentos fueron dos grandes cambios estructurales que introdujimos a partir del plan del TP.

Hemos hablado numerosas veces sobre el rol de Mora Pezzutti en los cambios que se produjeron en el Lenguas entre fines de los noventa y principios de los 2000. Queremos preguntarte dos cosas. Primero, ¿cuáles pensás que fueron sus criterios y sus gestualidades más cruciales? Y segundo, ¿cómo dialogó tu propia gestualidad con el proyecto de Pezzutti? ¿Siguió influyendo a lo largo de tu carrera?

La figura de Mora Pezzutti fue fundamental en aquellos años, sin su empuje no se hubiera logrado demasiado, porque era una gran articuladora, y como lxs que estábamos interesadx en hacer cambios estábamos en distintos departamentos y en distintas carreras, a veces ni siquiera nos conocíamos, era muy importante tener una instancia con poder de decisión que además supiera articular (y estaba muy bien asesorada por Roberto Bein, que era su principal consejero). Era muy particular porque ella venía de inglés, el departamento más grande y el más conservador, pero era muy hábil para manejarse con sus colegas de departamento. Mora tenía una capacidad de liderazgo notable, era flexible y firme a la vez, hablaba con todo el mundo, escuchaba todo tipo de propuestas, consultaba mucho, detectaba

a la gente que podía ser interesante, la ponía en contacto y dejaba hacer. A mí me identificó rápidamente a través de Roberto. Empecé a trabajar con ella en el año 2000, en la comisión evaluadora de los proyectos existentes para crear una carrera de grado o posgrado de traducción en Portugués.

Mora era además una gran articuladora hacia afuera, en particular con lxs funcionarixs del Gobierno de la Ciudad. Ella se sentaba con lxs funcionarios y no se cansaba de hablar y discutir con ellxs, y encontraba casi siempre salidas para los problemas que se presentaban. También hay que tener en cuenta el contexto político, porque durante el gobierno de Aníbal Ibarra, con Daniel Filmus como secretario de educación, y después con Alberto Sileoni, había un buen diálogo, incluso durante parte del período de Teresa Davis como rectora. También había mucho empuje en medio de la crisis, estaban recién puestas en marcha las escuelas plurilingües, por ejemplo. Ya ese proyecto, en el que estaba trabajando gente del Lenguas, permitía pensar en la relevancia que podía tener una institución como el Lenguas para la Ciudad de Buenos Aires.

Uno de los temas que más le preocupaba a Mora era cómo jerarquizar el Lenguas, después del traspaso a la Ciudad de Buenos Aires en 1994, que nos había dejado dentro de un sistema que desconocía la formación terciaria. En esa época teníamos todavía el viejo Reglamento Orgánico, que nos garantizaba cierta autonomía, y explorábamos los márgenes que nos había dejado el traspaso. Por ejemplo, todavía pensábamos que podíamos armar posgrados, de ahí que uno de los puntos centrales de Mora fuera la articulación con las universidades, la posibilidad de crear posgrados conjuntos, o de compartir el dictado de materias de grado. Este fue uno de los aspectos en los que convergimos enseguida, porque éramos varixs lxs que pensábamos que articular con universidades nacionales y/o extranjeras era crucial para carreras como la traducción y la formación de profesorxs en lenguas extranjeras. El sueño máximo que teníamos era transformar el Lenguas en un instituto universitario monovalente. Otro aspecto en el que coincidimos fue el de los concursos: Mora les dio un gran impulso, estaba convencida de la importancia de concursar, no sentarse a esperar que salieran las titularizaciones automáticas. De paso,

ahí también se ve la flexibilidad de la Secretaría de Educación de entonces, que aceptó que se llamara a concursos públicos por oposición y antecedentes con jurado externo (los últimos se hicieron hacia 2006).

Cuando Mora terminó su período se sintió fuerte el cambio. Y aunque seguimos trabajando con mucha autonomía –la implementación del plan piloto de cuatrimestralización se hizo durante el rectorado de Teresa Davis, la reforma de los planes de estudio y el intercambio con la Universidad de Hildesheim también–, nos faltó esa gran interlocutora y armadora, o más bien orquestadora, de grupos de trabajo. Murió poco después, en abril o mayo de 2004.

Creemos que tus distintas formas de comprometerte con el Lenguas tuvieron (y tienen) que ver con brindar más y mejores herramientas a lxs estudiantes (luego graduadxs) de los traductorados, no tanto en el sentido de “cómo traducir mejor”, sino más bien en el sentido de “cómo posicionarse mejor” como observadorxs y como protagonistas de los fenómenos de traducción. Para vos, mirando retrospectivamente tu trayectoria en el Lenguas, ¿cuáles fueron los espacios privilegiados para eso? ¿Las redacciones de los planes de estudio de Portugués y Alemán, su implementación en Alemán? ¿Los espacios de discusión y producción académica, como la revista y el Seminario? ¿O lo fue prioritariamente el espacio del aula, el vínculo con lxs estudiantes, el diálogo con lxs colegas?

Mis prioridades como docente con lxs estudiantes siempre tuvieron que ver con dos criterios: la autonomía de trabajo y la capacidad de posicionarse críticamente. Apunté a esos objetivos en todas las instancias pedagógicas en las que trabajé. Los espacios los fuimos creando u ocupando porque teníamos mucha conciencia –hablo aquí en plural porque pienso que en estos aspectos el diálogo y el trabajo conjunto o en paralelo con Patricia Willson fueron fundamentales– de que esa forma de trabajar en el área de traducción –la traductología apenas estaba despuntando al comienzo– era minoritaria en el Lenguas, y había que afirmarse. Decir que el SPET era (o es) un enclave descriptivista y sociologizante en un contexto prescriptivista y esencialista no es una metáfora ni una exageración. En ese sentido, pienso que lo que hacíamos en los diversos espacios

se transfería de uno a otro, había retroalimentación y puesta a prueba de nuestras hipótesis. Me refiero, por ejemplo, a ideas vertebrales, como pensar la traducción como un fenómeno social e histórico (el esencialismo y la prescripción los combatimos siempre en todos los frentes, en el aula de traducción y de Estudios de Traducción y en la Residencia, en el Seminario, en la revista, en los grupos de investigación); o como sostener la importancia de la mirada teórica y de la investigación en la formación de lxs traductorxs, una idea que quedó plasmada ya en el diseño del plan del TP y acompañó mi trayectoria y la de Patricia en el Lenguas, y también acompaña, creo, la trayectoria de la gente que se formó con nosotras.

¿Qué continuidades y discontinuidades ves entre aquel Lenguas al que ingresaste como estudiante y el Lenguas del que te jubilaste?

Cuando yo entré al Lenguas no había (casi) nada: no estaba ninguno de los espacios extracurriculares importantes que existen hoy, no había investigación ni jornadas internacionales, la revista había sido discontinuada (es decir, yo ni siquiera sabía que había habido una revista en el Lenguas). En el Departamento de Alemán, la biblioteca era un armario en el pasillo, los libros los íbamos a buscar a la biblioteca del Instituto Goethe. No había concursos ni selecciones internas, lxs docentes entraban por recomendación o caían por casualidad en las cátedras. Tampoco había centro de estudiantes ni agrupaciones políticas constituidas, en cada elección la gente se agrupaba en torno a lxs candidatos que consideraba más afines a sus ideas (básicamente dos tendencias: lxs más o menos progres y la derecha, que venía instalada en el Lenguas desde la dictadura). En ese sentido, si uno mira el Lenguas hoy, es una institución que ha desarrollado mucho sus potencialidades, que ha sabido crear canales y espacios diversos y tiene gente valiosa en esos espacios (eso se puede ver claramente en el suplemento *El Lenguas Vivas y su entorno*, de 2022, donde tratamos de mapear, precisamente, el estado actual de la institución en ese aspecto). Pero por otro lado, el Lenguas es ahora una institución más quieta, o aquietada, es una institución desfinanciada y que ha perdido enormemente su autonomía, que ha sido domesticada finalmente por la burocracia del Gobierno de la Ciudad y subsiste como

puede, en gran medida gracias al empuje y al esfuerzo de su comunidad académica: docentes, estudiantes, directivxs. Cuando yo ingresé no había casi nada, pero había energía, optimismo, recursos propios y de los organismos internacionales que cooperan con el Lenguas, y todavía mucho margen de acción. Era una institución con franjas –o nichos– de gente inquieta. Por supuesto que la intervención de 2007-2008, durante el gobierno de Jorge Telerman, y la política agresiva de domesticación de los gobiernos posteriores no fueron ajenas a este cambio de perfil que se fue dando paulatinamente. Y tampoco ayudó el contexto: fueron décadas en las que los posgrados crecieron enormemente en el país y el Lenguas no tuvo la posibilidad de desarrollar su potencial en ese sentido, eso lo perjudica mucho, porque no puede ofrecer nada más a sus graduadxs, tiene que resignarse a que se sigan formando fuera de la institución. Claro que se beneficia cuando sus graduadxs vuelven como docentes al instituto con posgrados hechos en otras instituciones, pero pienso que le hubiera dado un gran dinamismo poder organizar sus propios posgrados o tener un centro de investigación estable.

Hubo un momento en el que elegiste trabajar exclusivamente en el Lenguas, ¿qué fue lo que te impulsó y qué fue lo que te marcó de haber tomado esa decisión?

A medida que me fui afianzando como traductora y construyendo mi carrera en el Lenguas fui alejándome progresivamente de mis trabajos como profesora de alemán. En 2006 dejé definitivamente mi trabajo en la UBA y me concentré en el Lenguas y en la traducción para editoriales y otros clientes privados. Me di cuenta de que lo mío pasaba por la traducción y la formación de traductorxs, me pareció una pérdida de tiempo seguir dedicándome a la lectocomprensión, que además me aburría bastante. Por otro lado, llevaba ya una década como docente en el Lenguas, que era una institución pequeña en la que se podían hacer cosas, a pesar de todos los problemas que había. De hecho, yo ya había podido hacer cosas y eso me motivaba mucho. Al año siguiente vino la intervención y sufrí bastante, pero no me arrepentí de haberme ido de la UBA, y también seguimos construyendo, porque fue a partir de la resistencia a la intervención que

empezamos a juntarnos y terminamos fundando una agrupación política.

Por supuesto que también me limita ahora, por ejemplo, no tener una inserción institucional como investigadora. Pero está en la naturaleza de toda decisión: se abren ciertas posibilidades y se cierran otras. También hay que ver las decisiones en su contexto: en aquel momento la UBA no nos ofrecía un espacio para trabajar en el área de la traducción. Recuerdo que Patricia Willson presentó en 2006 en la Facultad de Filosofía y Letras un proyecto de cátedra de Traductología (o Estudios de Traducción) que me incluía, pero fue rechazado.

Participaste del SPET desde el principio; dabas contenidos teóricos cuando fuiste docente de Traducción General. ¿Qué fue lo que hizo que en un momento de este recorrido te volcaras a los estudios de traducción?

La reflexión teórica siempre me interesó mucho, ya desde mi época en Letras, donde fueron clave en ese sentido la sucesión de seminarios que hice con Josefina Ludmer, en Teoría Literaria, además de las clases y seminarios con Beatriz Lavandera, Beatriz Sarlo y Nicolás Rosa. De allí que me resultara imposible pensar mi nuevo objeto, la traducción, exclusivamente desde la práctica o como mero oficio. Cuando me enteré de que estaban pensando en abrir el Traductorado en Alemán me puse a estudiar teoría por mi cuenta, era 1993. Saqué los dos o tres libros que había en la biblioteca del Goethe y empecé a armar listas de bibliografía para que las comprara el DAAD para nuestra biblioteca. El encuentro con Patricia, a comienzos de los 2000, fue fundamental para darle un marco y una orientación determinada a esas lecturas y reflexiones.

En algún momento, hacia 2009-2010, me empezó a cansar dedicarme solo a la Residencia y a traducir, y retomé la investigación a partir de una invitación de Patricia a participar de un UBACyT. De allí salió mi proyecto de doctorado, casi en simultáneo decidí acompañar a Uwe en la coordinación del SPET, empezamos a trabajar juntxs algunos temas que nos interesaban, y así me fui volcando de a poco a la historia de la

traducción y a las relaciones entre traducción e historia intelectual.

Que a partir de 2020 me hiciera cargo de las materias y seminarios de Estudios de Traducción en diversos traductorados, además de que había razones de orden pragmático y académico para hacerlo, fue también una manera de darme el lujo de experimentar en persona cómo funcionaba aquello que habíamos pensado en abstracto veinte años antes (y que yo no había visto porque solamente estaba ocupada con la Residencia, el SPET y la revista): cruzar a estudiantes de distintos traductorados, llevar en forma sistemática la teoría y la investigación a las aulas.

Te preguntamos mucho sobre el Lenguas y la formación de traductorxs, pero seguramente ese interés vino después de tu interés por la traducción y tu práctica traductora. ¿Cómo empezaste? ¿Qué proyectos fueron importantes para vos?

Empecé traduciendo libros de esoterismo para España, en 1992 y 1993 traduje dos libros con Lilia Mosconi, que me sirvieron para meterme en el oficio y aprender. Después traduje unos cuantos artículos académicos para los lectores del DAAD, y el primer proyecto importante fue la traducción, junto con Graciela Calderón, de dos trabajos de Walter Benjamin sobre Goethe, que publicó Gedisa en 1997 en Barcelona (fue a partir de un contacto que nos facilitó Roberto Bein). Con Graciela hice también una traducción que quedó inédita, *La interpretación de los sueños*, para un proyecto trunco de APA (también en la segunda mitad de los noventa). Retomé la traducción para editoriales en 2004, a través de una recomendación de Patricia Willson, y seguí trabajando continuamente, traduciendo al menos dos libros por año para diversas editoriales hasta ahora, con un paréntesis entre 2019 y 2023 para terminar la investigación de doctorado. Creo que los proyectos más importantes fueron las traducciones de Benjamin (para Gedisa y para El cuenco de plata, junto con un libro sobre Benjamin y Brecht para Paidós y la revisión de fragmentos de traducciones para un libro de Martín Kohan sobre Benjamin), el conjunto de obras de Hans Blumenberg (tres para el FCE y una para El cuenco de plata) y la traducción de la correspondencia de Paul Celan e Ingeborg Bachmann (FCE).

Más allá de que disfruto mucho traduciendo, y de que hay también otros grandes autores en el corpus de obras que traduje hasta ahora, como Adorno, Groys, Auerbach, Löwith o Honneth, creo que esas obras que mencioné más arriba, junto con Freud, constituyeron experiencias extraordinarias, deslumbrantes desde el punto de vista intelectual y un gran desafío para traducirlas. Benjamin me acompaña desde los años ochenta, lo voy abordando en sucesivas etapas, lo retraduje en varias oportunidades, estudié parte de su recepción argentina en traducciones, puse a circular aquí el libro de Wizisla sobre su relación con Brecht, en algún momento volveré sobre él, “La tarea Benjamin” no se acaba nunca. La mayoría de esas experiencias fueron compartidas con mi compañero, Uwe Schoor, con quien encontramos y practicamos durante mucho tiempo una forma muy productiva de colaboración intelectual para traducir.

Estás dirigiendo un proyecto de archivo con el legado de Lilia Mosconi, traduciendo e investigando, ¿nos podés contar qué estás haciendo ahora y cuáles son tus proyectos para los próximos años?

Estoy organizando con un grupo pequeño de gente joven del Lenguas el legado de mi amiga Lilia, graduada en el Traductorado en Inglés del Lenguas y una de las grandes traductoras de ciencias sociales y humanas del primer cuarto de siglo, que murió hace un año. Es el primer proyecto de este tipo que llevamos a cabo en el Lenguas, estamos aprendiendo todxs. También estoy editando un trabajo póstumo de Lilia, la traducción del alemán de una novela de Uwe Schoor.

Después de jubilarme retomé la traducción, acabo de terminar la retraducción de un libro de Jean Améry, y tengo otros dos libros en espera.

También estoy en pleno trabajo de edición, junto con Andrea Pagni, de un libro que reúne las colaboraciones que se presentaron en el Encuentro en homenaje a Patricia Willson que organizamos en el Lenguas en agosto de 2023. Además, en algún momento, no muy lejano, tengo que terminar de convertir mi tesis de doctorado en libro, y hay varios proyectos pequeños de investigación, todos vinculados con la historia de la traducción, que espero ir concretando en los próximos años. Creo que no tengo mucho tiempo de aburrirme.

Bueno, por último, ¡muchas gracias (vale por la entrevista y por todos estos años de aprender tanto de vos)!

Gracias a ustedes por la entrevista. Si me permiten, quisiera agregar que, si lo miro en perspectiva, el Lenguas no solo fue el lugar en el que estudié y trabajé durante más de treinta años, donde compartí tantos proyectos, trabajos y discusiones con lxs colegas del Departamento de Alemán y con las compañeras de La 3096, donde trabajé con sumo placer con el grupo de edición de la revista y tuve el privilegio de ser miembrx del SPET, que ya es parte de la historia de la traductología latinoamericana. Al Lenguas le debo, además, haber conocido a buena parte de mis amigxs, desde Andrés Ré, Claudia Oxman y Lilia Mosconi, con quienes me encontré en el curso de ingreso, hasta Roberto Bein, Graciela Calderón y Patricia Willson, mis primeras residentes, Alejandra Obermeier y Florencia Martín, y ustedes mismas. Y sobre todo, *last but not least*, le debo haber conocido a mi compañero de vida.

Sofía Ruiz es Profesora en Alemán (I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”). Es co-coordinadora del Seminario Permanente de Estudios de Traducción (SPET) en el Lenguas Vivas y docente de las asignaturas Estudios de Traducción y SPET en la misma institución. Se desempeña como docente de alemán en el nivel medio y en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Cursa la Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural en el IDAES (UNSAM), participa del Programa de Estudios sobre el Libro y la Edición (IDES) e integra el equipo de investigación del Centro de Estudios y Políticas Públicas del Libro (Lectura Mundi-IDAES/UNSAM). Investiga sobre traducción y psicoanálisis y sobre traducción y género.

Gabriela Villalba es Traductora en Francés (IESLV “Juan Ramón Fernández”), Profesora en Letras y Doctora en Lingüística por la Universidad de Buenos Aires. Sus intereses se centran en los usos glotopolíticos en la traducción y la agencia de los traductores. Es docente de Residencia y de SPET curricular en el IESLV “JRF”, donde también co-coordina el SPET extracurricular. Traduce literatura, ciencias sociales y humanidades y dirige la editorial EThos Traductora. Es autora de Vos no. El español de la traducción editorial en Argentina (2011-2015) (en prensa).

Enriqueta Leoni: semblanza de una pionera en la enseñanza del portugués en la Argentina

Clarisa Rovira

Enriqueta Carmen Guevara de Leoni era su nombre completo, pero se la conocía como Enriqueta Leoni. En aquel momento las profesoras solían utilizar el apellido de casada, o tal vez fuera obligación. Eso no lo recuerdo.

Se había recibido de Maestra Bachiller Normal Nacional en la Escuela Normal de Profesoras Nº 1 en 1950. Y esa formación se podía percibir en sus actos: era clara, metódica y profundamente organizada.

En 1958 se recibió de profesora de Enseñanza Secundaria – Especialidad Portugués en el Instituto Nacional Superior del Profesorado en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

Allí la conocí en el segundo año de la Carrera como Profesora de Lengua Portuguesa II.

Siempre llegaba con una sonrisa, bien arreglada, muy prolija y trayendo un maletín marrón con todo el material que tenía para ofrecer. Recuerdo que en una de las primeras clases nos regaló una carpeta de tapas para que pusieramos lo que íbamos haciendo en clase y en casa.

No era época de internet ni de fotocopias, por lo tanto el esfuerzo personal para hacerse de los materiales de estudio era mayor. La biblioteca no tenía libros, revistas o folletos en portugués para que pudiéramos utilizarlos. Y ella nos prestaba lo que quería que leyéramos o analizáramos.

Fue una muy buena profesora de lengua. Siempre se la veía sonriente, aunque no dejaba de corregir nada, ni a nadie. Muy perfeccionista.

También fue mi profesora de Literatura Brasileña, de Metodología y de Prácticas en las escuelas. Era muy

observadora, nada se le escapaba, ni un detalle: el plan de clase, el material que llevábamos, inclusive cómo nos vestíamos para la clase práctica.

Sabíamos que tenía una amplia formación y que realizaba cursos. De hecho, en 1974 hizo algunos en París, uno en la Sorbonne, de civilización francesa, y otro para pedagogos extranjeros en el Instituto Nacional de Investigaciones y Documentación Pedagógicas.

A lo largo de su carrera, realizó disertaciones relacionadas con la docencia y con un proyecto que coordinó entre 1992 y 1997 de enseñanza de portugués a distancia para el Ministerio de Educación de la Nación. Allí pude trabajar con ella y su labor fue incansable.

También trabajó como profesora dictando cursos de Lengua Portuguesa en la Fuerza Aérea en 1976, Escuela Superior de Gendarmería en 1983 y coordinando el Centro de Instrucción de Idiomas del Ejército en el Estado Mayor General del Ejército desde 1984 a 1992.

Ganó varios concursos y recibió algunos premios como el Itamaraty en 1951, 1954, 1956 y 1958, otorgado por el Gobierno de los Estados Unidos del Brasil; el premio al mejor promedio de su carrera, en 1958 y el Diploma de Honor por Colaboración Eficiente, otorgado por la Liga Pro-Comportamiento Humano.

Participó en numerosos congresos y seminarios del área de educación y otros tantos específicos de la Lengua y Cultura Lusófonas.

Parte de su tiempo lo dedicaba también a su trabajo como traductora e intérprete simultánea, lo que inspiró a muchos de sus discípulos. Todos los que fuimos sus alumnos la recordamos como alguien sonriente y atenta, pero con firmeza para evaluar y hacer la crítica que fuera necesaria.

Hay muchas anécdotas, pero una característica más que importante es su aporte a la formación de Profesores de Portugués, tratando de hacer de ellos

excelentes docentes recibidos en el Lenguas Vivas, su gran orgullo.

Clarisa Rovira es Profesora Nacional en Portugués por el IES en Lenguas Vivas “Juan R. Fernández”, recibida en 1982. Realizó un trabajo de investigación sobre la fonética y fonología del portugués europeo y un seminario de Fonología Generativa en la Facultad de Letras de Lisboa a través de una beca del ICALP (Instituto de Cultura e Língua Portuguesa). También asistió a numerosos cursos dictados por el Centro de Estudios perteneciente a la Embajada de Brasil. Fue profesora regular de Fonética y Dicción del Profesorado de Portugués del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” durante 35 años. Se desempeñó como directora de la Carrera en tres oportunidades. También fue profesora de Lengua portuguesa en el Profesorado de la ENS “Sofía B. de Spangenberg” por 20 años. Fue docente del Instituto del Servicio Exterior de la Nación, de la USAL, de la Facultad de Morón y de otras universidades. Participó del Proyecto de Portugués a Distancia del Ministerio de Educación de la Nación en el área Fonética y Fonología. Actualmente dicta dos de las materias de Interpretación en la Carrera de Traductor Público de la UBA. Es Intérprete de conferencias desde más de 25 años para la Cancillería Argentina, Presidencia de la Nación y otros organismos gubernamentales, así como para empresas, organizaciones sindicales, entre otras.

José Luís Mendes D'Amaral: El Rayo que no cesa

Nélida Sosa y Marcelo Canossa

José Luís Mendes D'Amaral nació en Guinea Bissau en 1957. Su infancia africana lo marcó tanto, que siempre que podía volvía a algunos de los países lusófonos de África, en especial a Cabo Verde. Esto quedó reflejado en la elección de Mozambique como nuevo destino para su Lectorado, una vez terminado el ciclo en la Argentina. No llegó a cumplir con su deseo.

Mediante este texto, queremos honrar su paso por nuestro querido Lenguas, ya que dejó una profunda huella en quienes fuimos sus colegas y estudiantes. Era portador de una suerte de encantamiento, que seducía a quienes lo rodeaban y estimulaba con ímpetu la enseñanza y el aprendizaje del portugués, desde una concepción en la que el vínculo afectivo tenía un lugar de privilegio.

Era 1992, cuando en el Lenguas aparece un joven lector que venía a hacerse cargo de la materia Lengua III, porque así era el convenio entre esta institución y el Ministerio de Negocios Extranjeros de Portugal, del cual dependía el Instituto Camões.

Tan pronto como llegó, D'Amaral se puso manos a la obra y logró la adhesión de una parte importante del creciente alumnado del Profesorado de Portugués, gracias a los proyectos que el Lectorado iba poniendo sobre la mesa: una revista bilingüe, encuentros internacionales de Lengua Portuguesa, realización de eventos académicos que se nuclearon en lo que se llamó "Semanas" de Portugal y Brasil, visita de intelectuales y escritores de gran renombre provenientes de los países lusófonos y, algo bastante inusual por el escaso intercambio simbólico entre Argentina y África, atizado por prejuicios de larga data: la venida de intelectuales y creadores de países lusoafrikanos.

Es importante destacar que el crecimiento de la matrícula del Profesorado en Portugués se daba en el marco

de políticas de integración regional entre los países de la región que dieron lugar a la creación del Mercosur.

Puede ser innecesario, pero tal vez sea ejemplificador para los estudiantes y futuros profesores, saber que en el ámbito de nuestra Institución estuvieron participando de encuentros con estudiantes y público en general escritores de lengua portuguesa de gran valía, como Fernando Assis Pacheco, Germano Almeida, Afonso Romano de Sant'Anna, Luis Antonio Assis Brasil, y con el nuevo Lector, Rui Azevedo, también escritores como Lidia Jorge, Mia Couto, Rosemary Arrojo. Se estableció así el puente entre dos lenguas-cultura, en términos de Edleise Mendes, que es el puente más duradero y el de construcción más perdurable.

Es de recalcar que D'Amaral contó con la colaboración de los embajadores portugueses, que también vieron en él y en el Lenguas Vivas a la institución que iría a mostrar, de manera indirecta, pero firme, toda la potencia cultural del país ibérico. El Instituto Camões, cuya sede y su vasta biblioteca se establecieron dentro del Lenguas de manera definitiva, fue el pivote de las grandes ayudas que D'Amaral necesitaba para realizar, por ejemplo, un primer Encuentro de Lengua Portuguesa en Mendoza, enviando a un grupo grande de estudiantes en avión para organizar en una ciudad que no conocían un encuentro trascendente. Allí estaba Portugal, pero también allí estaba el Lenguas Vivas, que pasaba a mostrar la vitalidad de la gente del "idioma nuevo". Tal fue el empeño, que la apertura y el cierre en Mendoza lo realizaron los embajadores de Portugal y de Brasil.

No se puede soslayar que José Luís Mendes D'Amaral contó con la aquiescencia y apoyo de Lucila Gassó y Mora Pezzutti, sucesivas rectoras de la institución durante su lectorado, realmente entusiasmadas por el empuje de ese "hermano joven" que era el idioma portugués. Mora Pezzutti decía en su discurso de

despedida de D`Amaral: *“José Luis llegó al Lenguas Vivas y se desempeñó con nosotros en un momento que yo llamaría interesante y digo interesante por las posibilidades de transformación que en ese momento se estaban dando. [...] se volvió al estado de derecho en 1983; esta institución trabajó en algunas líneas que se muestran definidas a mirar retrospectivamente. El Lenguas Vivas en este tiempo se ocupó de fortalecer su autonomía y su funcionamiento democrático, no solamente ampliando la estructura de su gobierno, sino diversificando los espacios para la participación. Se ocupó también de afianzar el plurilingüismo y el multiculturalismo, mejorar la calidad de la educación impartida y facilitar el intercambio con otras instituciones, otros ámbitos, otras realidades.”*

El viejo Profesorado de Portugués, que había sobrevivido estoicamente durante más de cuatro décadas se actualizó y produjo el salto sin perder la calidad.

Además, en el término de una década se graduaron más profesores que en los cuarenta años anteriores. El currículum se vio fortalecido, se incorporaron nuevas voces, con sus diferentes matices, se aceptó la incorporación de profesionales extranjeros en las cátedras de grado, llegaron a las materias metodológicas profesionales que fueron un modelo no sólo de este idioma sino también de los más tradicionales, hubo la posibilidad de acceder a los teóricos más avanzados en lingüística aplicada.

Un asunto secundario, pero no menor, fue que pudo zanjarse de la mejor manera la poco visible, pero insidiosa cuestión de la elección de la variante: brasileña o europea. Este asunto se vio sobreestimado, tal vez, por el hecho de que Brasil no solía nombrar, como la Argentina tampoco lo hacía, lectores en las instituciones de enseñanza en el exterior. Ante ese panorama, la presencia institucional de Portugal despertaba sospechas en aquellos cuya visión de la lengua se ciñe demasiado a lo territorial, como si el estudiante tuviese que adscribir a un nacionalismo que no es el suyo, que no le corresponde. La inteligencia y la sensibilidad de José Luis D`Amaral hicieron que lo que prevaleciera fuese la inteligencia y la cultura, más allá de las variantes. La gran mayoría de los graduados en el Lenguas continuó hablando con “su” variante brasileña, pero muchos

podieron obtener una beca a Portugal, y los que no viajaron conocieron con profundidad su bello y enorme pasado, su profusa literatura, sus artes.

Un capítulo aparte fue la oficialización de la revista *“Parecidos & Diferentes”*, que dejó de ser un proyecto meramente estudiantil para pasar a ser una especie de referencia literaria por las valiosas contribuciones con que contaban sus páginas.

Cuando D`Amaral desaparece, otro visitante de esos encuentros en Buenos Aires, el escritor y periodista José Carlos de Vasconcelos, director del prestigioso *“Jornal de Letras”* de Lisboa, reseñó el gran papel de D`Amaral, mucho más destacado que el de tantos agregados culturales, según su punto de vista.

Sería limitante recordar únicamente la impronta institucional que D`Amaral dejó en el LV. Con él llegó un estilo novedoso en la enseñanza de la lengua portuguesa cuyos efectos se plasmaron, como es deseable, en los propios estudiantes. Dicho de otro modo, acaso se realizó como pocas veces el concepto que encierra la expresión Lengua Viva ya que ¿en dónde queda anclado todo el bagaje de una lengua extranjera sino en la participación del aprendiente en aquellos hechos culturales y didácticos que no lo abandonarán a lo largo de su vida? Esa fue su lección y su legado.

Su partida intempestiva dejó a todos atónitos, aún más cuando recordamos su discurso de despedida antes del viaje, que quedó enmarcada entre lo real y lo místico y que dejó huella para siempre en todos los que lo conocimos. D`Amaral había escrito un sentido texto de adiós, pero prefirió que lo leyera en su lugar su colega y amigo. Esa escena volvió a nuestra memoria al enterarnos de su muerte: su estar y no estar allí, incluso antes del accidente. Por su parte, así resumía él la situación y sus años pasados en Argentina:

“Antes de mais vão-me desculpar o insólito da situação, estou aqui na sala, gozo de boa saúde, sou leitor e estas palavras estão a ser lidas pelo meu amigo Marcelo. A explicação é simples: quero poupar-vos o espectáculo da minha emoção. É que foram 6 anos muito intensos de carinho, trabalho, entusiasmo, festa, alguma tristeza e alegrias muitas. Conheci uma cultura

rica, uma língua de que gosto muito, especialmente na vossa variante clara, teatral e cantada e acima de tudo conheci gente. Gente que amei, admirei, com quem partilhei momentos únicos de labor e de alegria. E precisamente queria aproveitar esta oportunidade para vos agradecer, a todos, estes anos. [...] Finalmente, gostava de lhes dizer que se fomos capazes de construir alguma coisa, foi porque sonhámos, acreditámos e partilhámos trabalho e muita amizade. Para todos,

a certeza de serem para sempre parte da minha vida, para muitos, eles sabem, a certeza de serem parte do meu coração”.

Gracias José Luis, gracias maestro, por abrir las puertas hacia el mundo de la lengua portuguesa para que todos quienes quieran entren en él y recorran sus maravillas. Tu rayo ha trascendido.

Nélida Sosa es profesora en portugués graduada en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”, especialista en Portugués Lengua Extranjera por la *Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro* y diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías por FLACSO y en Gestión Educativa por UTN. Se diplomó en Bioneuroemoción en la Universidad Iberoamericana Torreón, México. Se desempeña como docente en el IES en Lenguas Vivas “JRF” en *Fonética y Fonología de la Lengua Portuguesa II* y en el Taller de *Nuevas Tecnologías*; en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” en el Profesorado de Informática y en el Instituto Superior de Formación Docente N° 18 de Lomas de Zamora en el Profesorado de Portugués. Fue Directora de Carrera del Profesorado y del Traductorado (2006-2008), Directora de Carrera del Profesorado en Portugués (gestiones 2008-2010; 2012-2013), consejera docente y Vicerrectora (2014-2017; 2022-2026) en el IESLV JRF. Fue miembro de la Comisión Directiva de la *Asociación Argentina de Profesores de Portugués* (presidenta 2007-2008, vicepresidenta 2009-2010, tesorera 2011-2017). Participó en la organización de varios eventos, nacionales e internacionales, como miembro de la comisión organizadora y/o como coordinadora general.

Marcelo Canossa es formador de traductores y profesores de portugués en la Universidad de Buenos Aires, en la Universidad de Entre Ríos y en el Instituto de Lenguas Vivas Juan R. Fernández. Se ha especializado en los estudios lingüísticos contrastivos portugués-español. Se desempeñó como traductor en la Cámara de Diputados de la Nación, en el Parlamento del Mercosur y en la Embajada de Brasil en Argentina. Es profesor de portugués formado en el Lenguas Vivas. Tradujo varios libros publicados por editoriales tanto argentinas como brasileñas, de los ámbitos literarios y de las ciencias sociales.

‘Costurando’ palabras: legado y trayectoria de una docente y formadora plurilingüe en Argentina¹

María Gabriela Gutiérrez

(I.E.S. en Lenguas Vivas *Juan Ramón Fernández*)

Marco Antonio Rodríguez

(I.E.S. en Lenguas Vivas *Juan Ramón Fernández*–UBA–UNQ)

María José Silva Leite

(I.E.S. en Lenguas Vivas *Juan Ramón Fernández*–UNER–UNLP)

Patricia Hilda Franzoni egresó de la Universidad de Buenos Aires (UBA) con el título de Profesora en Letras-Orientación Lingüística; es magíster en Lingüística Aplicada por la Universidad de Campinas (UNICAMP) y doctora en Letras por la Universidad de San Pablo (USP). Actuó en diversos programas argentinos y extranjeros de enseñanza, formación docente y producción de materiales didácticos analógicos y digitales en los campos del español como lengua segunda y extranjera, el italiano y el portugués, y participó activamente de la redacción de numerosos documentos curriculares y epicurriculares para la educación básica y superior en la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires y el Ministerio de Educación nacional. Sus investigaciones y publicaciones se orientan hacia el campo de la Lingüística Aplicada y abordan los siguientes temas: educación en lenguas y formación docente, prácticas discursivas en contexto pedagógico, literacidad, currículum, plurilingüismo y diseño de materiales didácticos. Se desempeñó como docente en la UBA, el I.E.S. en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, el I.S.P. “Joaquín V. González” y la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), y dictó cursos de especialización y posgrado en diversas universidades argentinas y extranjeras. Actualmente se desempeña como docente-investigadora y Directora del Profesorado en Portugués de la Facultad de Ciencias de la Administración -UNER- y está a cargo del dictado del seminario “Problemas Actuales de las Lenguas Extranjeras”

en la carrera de Especialización y Maestría en Lenguas Extranjeras “Problemáticas Sociodidácticas, Interculturales y Plurilingües” de la Universidad Nacional de Luján (UNLU).

Esta enumeración no exhaustiva de su recorrido académico y profesional es solo una parte de lo que representa la Dra. Patricia H. Franzoni para quienes fuimos sus alumnas, alumnos y colegas en esta institución y en otras en el país: una generadora de experiencias didácticas innovadoras, una luchadora incansable por un diálogo inter-lenguas que consolide el lugar de las lenguas extranjeras en la enseñanza y la investigación. El espacio de los “Coloquios del Nivel Superior” (2004-2008), que ella creó en el Lenguas Vivas desde la “Regencia del Nivel Superior” -actual Secretaría Académica-, constituye un ejemplo cabal en este sentido.

Al no verse ceñida a una lengua determinada, por haber transitado ella misma por varias de las lenguas extranjeras más frecuentadas en Argentina, y dada su disposición y compromiso, Patricia pudo establecer un diálogo fructífero con colegas de distintos departamentos y autoridades que la consideraron una interlocutora necesaria a la hora de conformarse equipos para el diseño o coordinación de proyectos institucionales o la implementación de instancias de formación continua, entre otras acciones.

¹ Agradecemos a la profesora Rosa María Bas Cortada y al profesor Marcelo Canossa su colaboración en la realización de esta entrevista y, a Daniel Altieri, su lectura de la versión preliminar.

Defensora de una didáctica de lenguas anclada en sólidos conocimientos tanto del funcionamiento del lenguaje como de teorías fundacionales de la lingüística aplicada, a partir de su formación y contacto sostenido con los centros académicos de Campinas y São Paulo, en sus clases -lo saben bien sus estudiantes-, lo que se estudia en la teoría puede vivenciarse en la práctica.

Las preguntas que pensamos para esta entrevista intentan reflejar, aun de manera sesgada e incompleta, el perfil de Patricia H. Franzoni.

Para empezar, ¿podés contarnos de dónde proviene tu...“predisposición hacia las lenguas”, tu “disposición filológica”?

Bueno, podría decir que la “predisposición hacia las lenguas” o la “disposición filológica” se origina en casa y va floreciendo durante mi niñez y adolescencia. Como nieta de italianos, el español del dialecto familiar que escuchaba y circulaba entre mis padres, mis abuelas y sus “paisanos” estaba atravesado por expresiones en italiano provenientes del marquesano, el calabrés, el veneciano y el infaltable cocoliche. No era como el español de la escuela... También escuchaba el portugués en las canciones de Carmen Miranda que cantaba mi mamá, que no hablaba portugués pero tenía muy buen oído y era buena imitadora. Ahora, como experiencia de aprendizaje “formal” de un idioma, la primera fue con el inglés, una lengua que mis padres, trabajando desde muy chicos, no habían podido estudiar y querían que mi hermana y yo aprendiéramos. Como aprendiz de modista, después de la primaria, mi mamá ayudaba a la economía familiar haciendo arreglos de costura en casas de familias inglesas y alemanas de Villa Devoto. Desde la ventana de una de esas casas, se deleitaba escuchando las voces de chicos que cantaban y jugaban en inglés en el patio de una escuela muy chiquita y se propuso, entonces, que si tenía hijos, estudiarían inglés en esa escuela. Más tarde y con mucho esfuerzo, cumplió su sueño, y mi hermana y yo fuimos alumnas del *Villa Devoto School*, una escuela bilingüe que, durante nuestra época, siguió siendo pequeña y familiar. Mi papá, por su lado, sin ser especialista en didáctica de lenguas -era técnico en máquinas de escribir y calcular-, le daba mucho valor al efecto de los materiales “auténticos” y, cuando

podía, nos compraba historietas en inglés en la librería “Acme”. Con ellas no solo conocí a algunos personajes antes en inglés que en castellano sino que, también, descubrí que había palabras y expresiones que no encontraba en el diccionario. Pero eso no me ocurría solamente con lo que leía en las historietas... En la escuela había varias maestras para quienes el inglés era su lengua materna y, obviamente, no hablaban todas “un mismo inglés”. A mí me fascinaba escucharlas hablar entre ellas y, muy especialmente, cuando nos contaban cuentos. Ese inglés oral también tenía muchas expresiones que no encontraba en el diccionario, y eso me generaba una enorme curiosidad... ¿acaso pueden usarse palabras que no estén en un diccionario? ¿era posible que el mío fuese incompleto? ¿tendría que aprender a buscar mejor?

¿Y qué te decían las maestras sobre eso?

No podían decirme nada, porque yo solo me quedaba pensando en ese tipo de cosas, pero no preguntaba. Como alumna, siempre fui muy tímida para hablar en clase. Me sorprendía mucho, también, descubrir que una misma palabra pudiera tener más de un significado, porque ¿cuándo aprendería todos? “El sentido de las palabras depende siempre del contexto”, decía mi hermana, a quien solía recurrir como consultora lingüística. La explicación me resultaba compleja en aquel momento. La entendí cabalmente más tarde, cuando “descubrí” que la polisemia no atraviesa solo a la lengua extranjera sino, también, a la propia, ¿verdad?

¿En esa escuela también aprendiste francés?

Sí, desde cuarto grado. Después del secundario, terminé en la Alliance. A diferencia del inglés, que se enseñaba todos los días, a la tarde, teníamos francés dos veces por semana, con lectura, prácticas de dictado, léxico, gramática, poemas y muchas canciones francesas, que la profesora nos enseñaba a cantar. Le interesaba mucho que entendiéramos que “se puede cantar en cualquier idioma, ¡aun en alemán!”. Y, enseguida, ilustraba sus palabras cantando algo en esa lengua. Fue inevitable recordarla cuando, muchos años más tarde, conocí el concepto de representaciones lingüísticas.

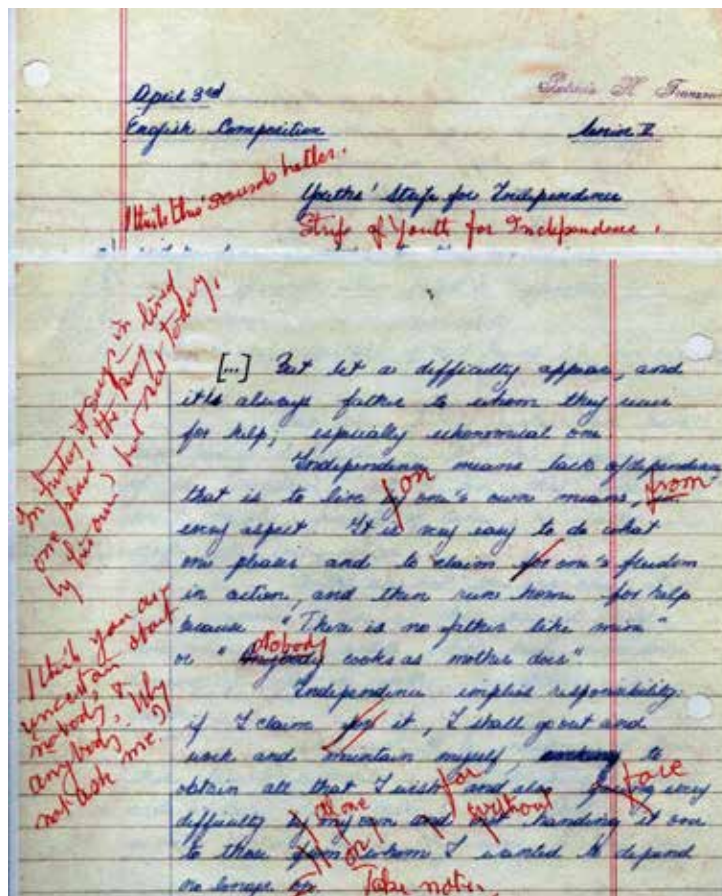
¿Y el italiano, lo estudiaste en el Devoto School?

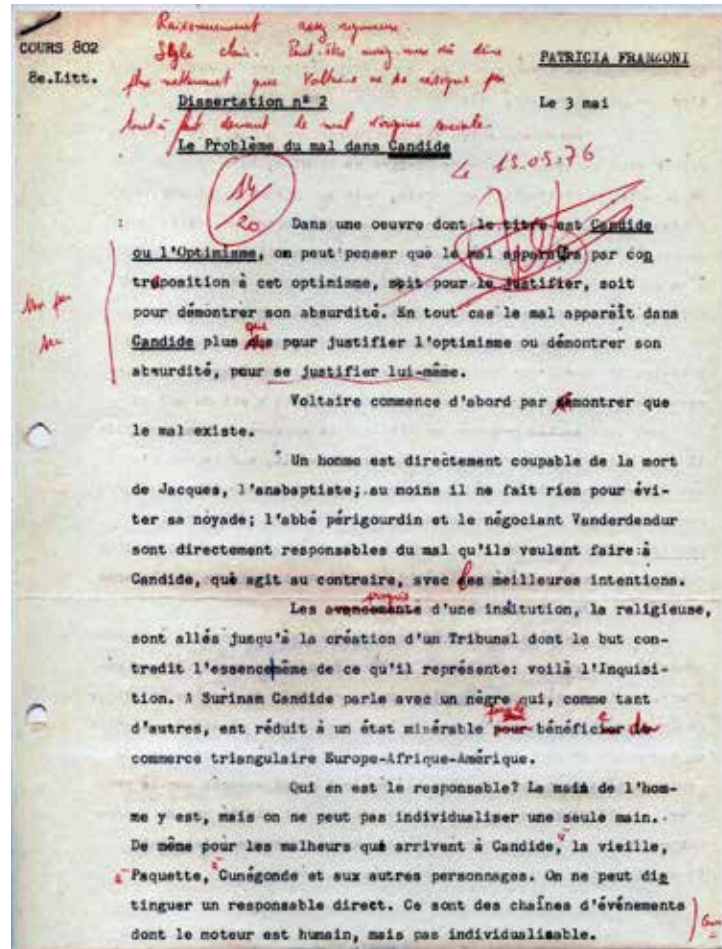
No, en la Dante Alighieri; empecé a los catorce, cuando estaba en tercer año. En aquella época no había cursos para adolescentes todavía, y en el grupo éramos cuatro chicas de mi edad con adultos de diversas profesiones y ocupaciones. Nunca había estado en clases así, yo estaba encantada. Y la profesora, Viviana Savonuzzi, era excelente, brillante. Su manejo de esas clases tan heterogéneas (fue mi profesora durante los seis años que duraba el curso completo), su escucha atenta, el modo en que “rejuvenecía” el libro de texto, *L’armoniosa lingua*, cómo insistía en la importancia de establecer relaciones cuando se está aprendiendo algo... Entonces, si nos estaba enseñando algo lingüístico, alguna particularidad del italiano, enseguida lo relacionaba con el español; si se trataba de un tema de historia o literatura italiana, lo abordaba, siempre, en relación con el contexto histórico y literario europeo, nunca de forma aislada. Y ni hablar de la calidad de sus correcciones y devoluciones de trabajos escritos.

Ahora que mencionás lo de la corrección, en tus clases siempre insististe en la importancia de la escritura y en la instancia de su corrección. ¿Vos escribías mucho en esas lenguas que estabas aprendiendo?

¡Sí! ¡Muchísimo! En las tres. Claro que trabajábamos oralmente también, pero la escritura ocupaba un lugar especial. Y tuve la suerte de tener docentes que, además de traer propuestas muy convocantes para cada clase, eran, además, muy generosos con sus tiempos de corrección -porque yo entregaba textos larguísimos y recibía devoluciones muy completas, detalladas y, a veces, ¡implacables!

Justamente los otros días, ordenando papeles, encontré algunos trabajos corregidos de aquella época. Comparto fragmentos de devoluciones de Mrs. Eileen Cooper y de M. Franck Chapotot:





¿Y qué pasaba con la oralidad, cómo aprendiste a manejarla con la comprensión y la producción oral?

Hmm... no tengo tan claro cómo fue ese proceso... sí puedo decir que nunca “vi” la oralidad como “capítulo aparte”... para mí, era “un todo”. Me atraía mucho la musicalidad singular de cada lengua, incluso en los textos escritos, y la pronunciación nunca representó un problema para mí. La presencia de la música fue marcante en ese sentido. Con el inglés, además de lo que cantábamos en la escuela, fue fundamental la música que escuchaba mi hermana, Elvis, Neil Sedaka, Paul Anka, Los Beatles... De hecho, uno de mis pasatiempos favoritos era sentarme horas al lado del tocadisco transcribiendo letras de sus canciones y, por supuesto, cantarlas después. Con el portugués hice lo mismo. Si bien empecé a estudiarlo formalmente en el Centro de Estudos Brasileiros, el CEB, no bien terminé el secundario, ya desde los quince años escuchaba y transcribía (a mi manera, claro) las canciones de Vinícius, Toquinho, Dorival Caymmi y el Cuarteto Em Cy que

mi hermana escuchaba en casa. Y con esas escuchas, aprendía mucho más que lo puramente fonológico...

¿Cuál fue tu experiencia con el alemán?

El primer contacto fue en la facultad, en clases de lectocomprensión; más tarde, cursé en el Instituto Goethe. Tengo nociones generales, muy lejanas del conocimiento y fluidez que tengo en los otros idiomas.

¿Pensás que tu experiencia de aprendizaje temprano de diversas lenguas tuvo que ver con tu forma de enseñar, tu capacidad de escucha, de ponerse en el lugar de quien está aprendiendo, de dar ganas de aprender?

Sí, seguramente, porque fueron experiencias muy marcantes para mí... muy placenteras y desafiantes a la vez. Además, más allá de las características propias de cada docente o del contexto institucional en el que estuviera estudiando, yo percibía diferencias en las

formas de enseñar. Más tarde comprendí que esas diferencias tenían que ver con las culturas y tradiciones de enseñanza propias de cada lengua que tantas veces analizamos, al discutir los modos de implementar una perspectiva plurilingüe en la didáctica de lenguas. Ese contacto temprano fue, ciertamente, muy valioso. Y sobre su influencia en “mi forma de enseñar”, estoy convencida de que tuve el privilegio de haber vivido experiencias de aprendizaje muy inspiradoras -y no solo en el campo de las lenguas- que, de alguna manera, iluminaron un camino que me interesaba seguir, digamos. Quiero decir, como profesora, yo quería ser como esos buenos docentes que tuve... esos que, en palabras de Recalcati, son capaces de “movilizar el deseo de saber”.²

Vayámonos acercando a la Patricia-profesora... ¿Qué podés contarnos de tu primera experiencia dando clase?

Yo siempre supe que quería enseñar... jugar “a la maestra” era uno de mis entretenimientos favoritos; a mi muñeca preferida le había armado su cuaderno de clase, su cuaderno borrador, su libro de lectura... y de adolescente tuve algunas experiencias de lo que hoy se llama “apoyo escolar”, con vecinos o compañeros. Durante el último año del secundario me había inscripto en uno de los seminarios optativos que nos ofrecían en el Devoto School, “Methodology”. En clase nos presentaban la teoría -nos llevaron, inclusive, al British Council, para escuchar una conferencia sobre enseñanza del inglés- y luego hacíamos las prácticas en Primaria. Trabajábamos con “prompt words”, “flash-cards”, “drills” grupales, de a pares e individuales. El antecedente de ese seminario y la reputación del Devoto School fueron suficientes para que al año siguiente dos compañeras y yo empezáramos a dar clase en un instituto de inglés del barrio. Nos asignaron cursos de adultos “beginners”, en los que trabajábamos con el libro *First Things First*, de L. G. Alexander,

y en el laboratorio de idiomas, tecnología de punta del momento.

¿Y cómo manejaste lo de tu timidez para hablar en clase, más aún con alumnos adultos?

La verdad, me preocupaba más que mi juventud me restara autoridad, en el sentido de “autorevolezza”, de que los alumnos no pudieran sentir confianza en mi capacidad para enseñar. Si bien desde el lugar de alumna esa timidez me sigue acompañando -ahora, seguramente, un poco menos-, lo cierto es que se desvanece por completo cuando estoy a cargo de la clase. En aquellas primeras experiencias, el estar hablando en un idioma diferente del mío me hacía sentir “protegida”... estaba convencida de poder decir lo que quisiera. Y tuve la misma sensación durante bastante tiempo, independientemente de la lengua extranjera que estuviera enseñando. La lectura de Revuz³ me resultó muy esclarecedora en ese sentido.

Retomemos el tema de las prácticas de escritura. Estuvimos releando el artículo en el que analizás testimonios de alumnos que se quejan porque, además de haberles corregido cuestiones específicas de la materia, corregiste las de “lengua”.⁴ ¿Seguís pensando que la producción textual debe tenerse en cuenta a la hora de evaluar, aun en las asignaturas que abordan la enseñanza de saberes no lingüísticos?

Sí, absolutamente. ¡Y más aún, en carreras de formación docente en lenguas! Nuestros alumnos tendrán la responsabilidad de enseñar a escribir, la corrección de su escritura no puede quedar reducida a los espacios de “Lengua” o “Comprensión y producción de textos”. Y creo, además, que sin desatender su objeto de enseñanza específico, las cátedras que trabajan con saberes no lingüísticos también deberían hacer su aporte. Quienes formamos en carreras de profesorado tenemos una gran responsabilidad en ese sentido. No es

2 Recalcati, Massimo (2016). *La hora de clase—Por una erótica de la enseñanza*. Trad. Carlos Gumpert. Barcelona: Editorial Anagrama, p. 47-48.

3 Revuz, Christine (1998). A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: Signorini, I. (Org.). *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 213–230.

4 Franzoni, Patricia H. (2003). Língua estrangeira, formação do professor e construção de sentidos: a escrita como lugar de observação. In: Serrani-Infante, S. (org.), *Línguas e Processos Discursivos – Revista Fragmentos*, 22. Florianópolis, Editora da Universidade Federal de Santa Catarina, p. 49-59.

un “ponto pacífico” -como decimos en portugués-, es controvertido... Sobre la queja de los alumnos, bueno, es un llamado de atención, un síntoma que confirma que debemos ocuparnos del tema.

Cuando fuiste nuestra profesora, siempre nos recordabas que la producción textual sería evaluada en los trabajos, y solicitabas la entrega de registros de clase⁵ como espacio de práctica previa. ¿De dónde proviene tu interés por ese género textual en particular?

Los registros me “acompañan” desde hace mucho tiempo... Cuando dictaba “Metodología” en el Curso de Capacitación Docente de la Dante Alighieri (todavía no se había impuesto la denominación “Didáctica de... como Lengua Extranjera”), con la colega de “Psicología del Aprendizaje”, Gabriela Gasquet, decidimos replicar una experiencia muy positiva que habíamos tenido como alumnas de aquel curso con la Dra. Luciana Berisso, e implementamos la entrega semanal del “verbale della lezione”. Su lectura nos daba muchas pistas acerca del grado de comprensión de los contenidos trabajados en la clase y, por tanto, de lo que debíamos retomar, ajustar o explicar nuevamente “desde cero” en la clase siguiente. Al mismo tiempo, nos permitía acompañar, de manera sostenida, el desempeño del grupo en la escritura; nos resultaba valiosísimo. Desde entonces, los adopté, con los ajustes de cada caso, tanto en clases de LE, en diferentes niveles de enseñanza, como en las de formación docente y hasta en cursos de posgrado. Los considero un instrumento muy interesante y versátil, con muchas posibilidades de uso.

Para nosotros también eran muy útiles, lo fuimos descubriendo gradualmente. Desde lo académico, estaba, por un lado, lo que aprendíamos a partir de las correcciones y, por otro, al tener que escribir sobre el tema abordado, nos acercábamos más a su comprensión. Desde lo práctico, si teníamos que faltar, sabíamos que, de alguna manera, la lectura del registro de esa clase nos ayudaría a “recuperarla”; y llegado el

momento de estudiar para el parcial o de preparar el integrador, teníamos en los registros una fuente de consulta más, además de los apuntes y la bibliografía.

Tal cual. Es interesante esa observación, porque los apuntes los tenían a ustedes mismos como destinatarios, mientras que la destinataria de los registros era yo; eran escrituras distintas. La confección del registro los acercaba, también, a uno de los contenidos básicos de la materia, las observaciones de clases de LE. Durante la pandemia, los utilicé de otra manera, trabajando con alumnos principiantes, en clases virtuales sincrónicas: dadas las condiciones de enseñanza, necesitaba acercar rápidamente a los alumnos a las prácticas de comprensión. Entonces, durante los primeros meses, yo los escribía y grababa su lectura, para dejar en el aula virtual el registro de cada encuentro en versión escrita y en audio. Los resultados fueron muy positivos.

Justamente queríamos preguntarte cómo te llevás con la enseñanza virtual...

La verdad, tenía y tengo, todavía, algunos reparos, sobre todo si pienso en los primeros años de la formación docente inicial, pero debo decir que, para mi sorpresa, constaté que puede hacerse bastante más de lo que yo pensaba. Desde el punto de vista técnico, cuando lo virtual se impuso durante la pandemia, tenía experiencia de trabajo en la modalidad, pero con pares, escribiendo artículos académicos o diseñando materiales didácticos, por ejemplo. Es totalmente distinto, por supuesto, con estudiantes y, especialmente, de los primeros dos años. Sobre todo en estos tiempos, en los que debemos reponer tantos saberes. En los profesorados en lenguas extranjeras, además de las cuestiones de lectura y escritura académicas que nos preocupan hace mucho, tenemos que tomar en cuenta -en algunos más que en otros- el conocimiento exiguo de la lengua extranjera en sí con el que se ingresa. Rescato algunas experiencias de escritura colaborativa que llevamos a cabo con algunos grupos, con

⁵ El registro de clase es un género discursivo que circula en la esfera académica y escolar, en que cada estudiante recupera aspectos abordados durante la clase. Asimismo, puede imprimir sus impresiones personales sobre una temática en particular, incluir comentarios y apreciaciones sobre la experiencia vivida, plantearse nuevos interrogantes... Este registro puede ser para uso propio, como una síntesis personal de la clase, o puede circular colectivamente. No se trata de un género del todo estable: cada docente/estudiante lo puede amoldar a sus necesidades.

la posibilidad de haber podido registrar las diferentes versiones en pantalla, con sus ajustes y reformulaciones. La posibilidad de visualizar los cambios me parece muy interesante para entender cómo se va construyendo la trama del texto escrito. Y, desde luego, me parece muy interesante cómo se ve facilitada la práctica de comprensión y apreciación auditivo-visual en el aula virtual.

Parece haber una distancia, un hiato entre quien se dedica a la investigación y quien se dedica a la docencia. Considerando tu trayectoria académica, tu perfil profesional, tu producción como investigadora, ¿qué te lleva a no haberte alejado nunca de la docencia, específicamente, de la formación docente inicial?

Creo que me impulsa el deseo de enseñar y de enseñar a enseñar, aun sabiendo que es muy poco lo que puede enseñarse, y que, por suerte, los alumnos aprenderán a pesar de nosotros. Son tantas las variables que entran en juego... Para mí, la alegría más grande que se puede sentir enseñando es ver a tus alumnos salir volando solos. Significa que lo que hicimos floreció, que ya están en condiciones de iniciar su propio camino. Siempre pienso que cuando ese sentimiento se desvanezca, será tiempo de retirarse.

Y sobre la imagen de distancia, de hiato entre investigación y docencia... evoca la propia historia de las instituciones en las que actuamos, las tensiones políticas y socioculturales que las atraviesan, el imaginario que atribuye la formación de investigadores a la universidad y la de docentes, a los IFD, dándole mayor jerarquía a la investigación. Es una discusión de larga data. Universidades e IFD han pasado por tantos procesos de cambio desde su creación... Sí me interesa subrayar que la enseñanza está, sin dudas, atravesada por la urgencia de la práctica, sin por eso estar escindida de la teoría. Cada una de nuestras decisiones en clase está directamente relacionada con cómo concebimos la lengua y el lenguaje, la enseñanza, el aprendizaje, la evaluación, las prácticas letradas, la relación norma-uso... La propuesta de tareas y sus efectos serán muy distintos si nos apoyamos en una visión procesual del lenguaje, si concebimos a las lenguas asociadas

a sujetos sociales e históricos o si las consideramos meros inventarios de léxico y reglas gramaticales. ¿Entendemos la lectura como decodificación o como construcción de sentidos? ¿Al corregir, nos limitamos a señalar errores e imprecisiones o también lo que está bien?

¿Y cómo recordás tu primer contacto con el Lenguas?

Fue en marzo del 93. Eran tiempos de mucho movimiento en el campo educativo, en el que la alegría por la recuperación de la democracia convivía con la incertidumbre que generaban los primeros pasos hacia la Reforma Educativa -la Ley de Transferencias, la Ley Federal de Educación, las pautas para la redacción de los CBC.⁶ En el campo de las lenguas, la creación del espacio Mercosur alentaba expectativas favorables para el crecimiento de la enseñanza del portugués y el español como lengua segunda y extranjera y, al mismo tiempo, generaba inquietud con respecto a quiénes podrían hacerse cargo de esa enseñanza. En ese contexto, ingresé al Lenguas para cubrir la cátedra de “Metodología y Práctica de la Enseñanza II” del Profesorado en Portugués, por la jubilación de la Prof. Enriqueta Leoni. Por las referencias que tenía y sin conocerlo, lo imaginaba muy tradicional y conservador. Encontré, en cambio, una institución en la que soplaban vientos renovadores en un clima de trabajo muy estimulante y de mucho compromiso, y una escucha muy atenta y receptiva de parte de la rectora y la vicerrectora de aquel momento, las profesoras Lucila Gassó y Mora Pezzutti, a quienes no conocía. Se percibía una preocupación genuina por instaurar mejoras tanto en el plano académico como en el institucional y por implementar, de la mejor manera posible, las transformaciones propuestas en los planes de estudio que se habían reformulado en el 89. La firma del Acuerdo Mercosur y las discusiones que se iniciaban sobre los modos en que el portugués debía incluirse en el currículum interpelaban al Lenguas Vivas de un modo especial por ser, en aquel momento, desde 1954, el único centro de formación de profesores de portugués en el país. Por mi parte, yo había regresado recientemente de Brasil, después de haber defendido mi maestría en Lingüística Aplicada en la Unicamp. La

6 Ley de Transferencias de los Servicios Educativos (24092/92); Ley Federal de Educación (24195/93); Res. CFE 33/93.

perspectiva de hacerme cargo de una cátedra didáctica del portugués en ese contexto representaba un desafío muy atractivo.

¿Y cómo era trabajar en el Lenguas, en la cátedra de Metodología del Profesorado en Portugués?

Para mí, ¡era fantástico! Como recordarán, quería compartir todo lo que había estudiado y aprendido en la Unicamp.

Sí, teníamos bibliografía en varios idiomas y planteabas temas que nos resultaban muy ajenos: la relación entre la lingüística y la lingüística aplicada, el imaginario de la lengua portuguesa en Argentina, el análisis pre-pedagógico de materiales didácticos, el análisis crítico de la “comunicação autêntica” que habías abordado en tu tesis de maestría⁷... Y antes de observar clases de portugués en el Nivel Medio, hacíamos una ronda de observaciones en las de alemán, francés e inglés, y de español para extranjeros y otras lenguas en los cursos de extensión.

Claro, ustedes tenían la posibilidad de acceder a espacios de observación de clases de distintas lenguas, de consultar materiales de enseñanza de lenguas extranjeras de distintas épocas, todo al alcance de la mano. Actividades relacionadas, justamente, con dos contenidos que yo consideraba fundamentales: la historia de los métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras y el funcionamiento de la interlocución en clase de LE -me interesaba mucho que pudiéramos analizar las características propias de una clase de LE, independientemente de la especificidad de la lengua enseñada. Contábamos, además, con la colaboración del Departamento de Comunicación Educativa, el *De.Co.Ed.*, para grabar clases y trabajar, luego, su transcripción y análisis; me parecía un privilegio.

7 Franzoni, Patricia H. (1992). *Nos Bastidores da “Comunicação Autêntica”. Uma reflexão em lingüística aplicada*. Campinas: Editora da Unicamp.

8 Arnoux, Elvira; Franzoni, Patricia H., Pezzutti, Mora (1995). “La enseñanza del portugués y el español como lenguas extranjeras en Argentina”. Mesa redonda en el marco del *IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*. Departamento de Linguística Aplicada—Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

9 Franzoni, Patricia H. (1996). *Língua estrangeira, identificação e realidade*. In: *IV Congresso Internacional do Ensino de Português como Língua Estrangeira*. México, Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional Autónoma de México, p.193-198 y versión vídeo.

10 Durante su gestión como lector en el Lenguas Vivas, entre muchas otras acciones académicas y culturales, el profesor José Luis Mendes D’Amaral creó la revista de cultura luso-argentina *Parecidos & diferentes*, en la que las y los estudiantes participaban

También estuve un tiempo a cargo de Método III, desde donde coordiné, durante tres años, el proyecto “Portugués 2ª Lengua Extranjera”. En el Lenguas había interés por adelantar la enseñanza de portugués a primer año en el Nivel Medio (entonces era optativo con alemán en 4º y 5º año), y Mora Pezzutti, ya rectora en 1995, me solicitó el diseño de un proyecto que contemplase el seguimiento del aprendizaje de portugués en la división que recibía a los estudiantes que habían completado los siete años de inglés y francés en el Nivel Primario de la institución. El objetivo era analizar los efectos del conocimiento de francés e inglés en el aprendizaje del portugués, así como la capacidad de reflexión lingüística de los estudiantes a partir de la experiencia. Entonces, hacíamos registros de todas las clases, y también se los pedíamos a los alumnos, ¿te acordás, María José?. Aquí, nuevamente, fue muy valiosa la colaboración del equipo del *De.Co.Ed.*, registrando en video diferentes instancias del proyecto, lo que permitió su difusión en congresos de Brasil⁸ y México⁹, y su aprovechamiento en cursos de formación continua que tuve la oportunidad de dictar en Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Paraguay y Uruguay.

¿Recuerdan que en el 95 se abrió un nuevo turno para la carrera? Ya se habían publicado tres números de la revista *Parecidos & diferentes* y estábamos preparando la segunda edición de los encuentros *Universos da Língua Portuguesa*¹⁰, que se realizaban en instituciones de diferentes regiones de la Argentina. Esas iniciativas las coordinaba nuestro querido profesor José Luis D’Amaral, lector del Instituto Camões, que tenía sede en el Lenguas.

También un muy querido colega para mí. Recuerdo su compromiso y su interés por abrir espacios de participación para los alumnos de la carrera. Fuimos colegas en el Lenguas y en la UNNE, y teníamos varias coinci-

dencias sobre el tipo de formación docente que nos interesaba defender para el portugués en Argentina. Era un tema candente en aquel momento, en el que se estaban abriendo profesorado de portugués en instituciones universitarias y no universitarias de varias provincias. Como referente de la enseñanza y la formación en lenguas extranjeras en el país, era habitual que el Lenguas Vivas atendiera consultas y pedidos de asesoramiento o de colaboración de parte de otras instituciones, y las que llegaban sobre el portugués habían aumentado especialmente en ese período. De hecho, en ese mismo año, en el 95, se conformaron equipos para el diseño y redacción de planes de estudio para dos universidades: para la carrera de “Perito Traductor Comercial y Técnico en Portugués”, de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), y la de “Profesor en Portugués”, para la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Fue muy motivador para mí haber sido invitada a integrar estos equipos, junto a colegas de los distintos departamentos; trabajábamos con mucha libertad, se escuchaban nuestras propuestas con atención, se las aceptaba o rechazaba con mucho respeto. Fueron experiencias muy enriquecedoras y de mucho aprendizaje, tanto desde el punto de vista de lo curricular, de la tarea en sí, como desde la posibilidad de vincularnos con otras instituciones. Es algo por lo que siento mucho agradecimiento hacia el Lenguas Vivas. De hecho, a partir de esta tarea de producción curricular, tuve la oportunidad de participar en la implementación del plan de estudios diseñado para la UNNE, dictando entre el 97 y el 99 las asignaturas “Lingüística del Portugués” y “Enseñanza del Portugués” en la Facultad de Humanidades de la UNNE, en la ciudad de Resistencia, una experiencia que me resultó muy muy grata.

Además de tu actuación en el campo del portugués, fuiste docente y coordinadora del Programa ELE (Español como Lengua Extranjera) y de la Especialización en ELSE (Español Lengua Segunda y Extranjera). ¿Qué significa trabajar en la formación para la enseñanza ya no de una “lengua extranjera” sino de la lengua

propia como extranjera? ¿Hay alguna particularidad que quisieras comentarnos?

Bueno, se pone en juego la capacidad de “extrañarse” frente a lo propio, ¿no?, de poder visualizar nuestra lengua primera, nuestra lengua materna, como si fuera un objeto externo. Es más complejo, sin dudas, que el extrañamiento que se puede vivenciar frente a una lengua *otra*, más aún desde un contexto de enseñanza endolingüe como el nuestro. Yo había empezado a enseñar español a extranjeros a fines de la década del 70 y lo había hecho siempre con grupos monolingües, fue sumamente interesante pensar cómo hacerlo con grupos multilingües cuando ingresé al Programa ELE en el 94. Por otro lado, el clima de renovación que se respiraba en el Lenguas también alcanzaba al programa de cursos para la comunidad, el AENS. Eran tiempos de tender puentes y buscar espacios de diálogo entre la didáctica de las lenguas extranjeras y la didáctica del español como lengua materna, de ir delineando una didáctica de ELE/ELSE.

Recién usaste las expresiones ‘lengua materna’ y ‘lengua primera’. En tu tesis de doctorado y en otros trabajos hacés referencia al uso del término “lenguas adicionales” que se introduce en algunos espacios -instituciones, trabajos académicos, documentos curriculares-, a partir de la revisión de “lenguas extranjeras”. ¿Cuál es tu opinión sobre esta denominación?

Tengamos presente, antes que nada, que toda categorización de lenguas es de carácter relativo. Dicho esto, la opción por el adjetivo “adicional” me parece muy poco feliz; me evoca la imagen de una lengua neutra, a-histórica, y del aprendizaje de lenguas reducido a una mera operación de suma o acumulación.

Entre 1998 y 2007 te dedicaste, entre otras tareas, a capacitar en ELE a maestros de adultos y a coordinar clases de español para niños no hispanohablantes de varias escuelas públicas de la Ciudad de Bs. As. ¿Qué desafíos y aprendizajes trajeron estas experiencias?

activamente asumiendo diferentes funciones. Asimismo, organizó los primeros encuentros internacionales “Universos da língua portuguesa”, que contaron con la presencia de representantes de Brasil, Portugal y países africanos de lengua oficial portuguesa del ámbito de la literatura, la historia, la didáctica de lenguas y la lingüística.

¡Uy, fueron muchos! Todos, ciertamente, muy interesantes, ¿no es cierto, Gabriela?. Se nos convocó cuando estábamos en el *Programa ELE* y la especialización en ELSE¹¹, a partir de consultas que habían llegado al Lenguas desde el Gobierno de la Ciudad para orientar y apoyar la tarea docente en escuelas primarias con alumnos extranjeros no hispanohablantes en sus clases. La primera consulta, en 1998, fue desde la Supervisión de Nivel Primario de la Dirección de Educación para el Adulto; la segunda, en 2003, desde la coordinación del Programa de Política Plurilingüe del Ministerio de Educación. Creo que el desafío principal tuvo que ver con generar confiabilidad hacia la propuesta de trabajo que planteábamos, en un contexto en el que la didáctica de ELSE resultaba muy ajena, no había un currículum específico. En la escuela de adultos, trabajamos con los maestros en el estudio de las dimensiones lingüístico-discursiva e intercultural del español rioplatense, el análisis de fragmentos de videgrabaciones y transcripciones de nuestras clases del Programa ELE, el diseño de tareas de oralidad, lectura y escritura, entre otros temas. En las escuelas donde trabajamos con niños, lo hicimos siempre en diálogo estrecho con los maestros de grado y la dirección; era absolutamente prioritario abordar, al mismo tiempo, el gran desafío lingüístico e intercultural que representaba, tanto para los chicos como para los adultos de la escuela, el tener que relacionarse con lenguas y culturas diferentes.¹² Estuvimos en escuelas con chicos hablantes de aymara, chino, francés, guaraní, inglés, portugués y ruso, y llegamos a ampliar el equipo docente convocando a alumnas de la especialización en ELSE, una decisión que tuvo efectos positivos tanto para las escuelas como para la carrera del Lenguas Vivas.

Había, también, algo del orden de lo relacional, vinculado a las representaciones que circulan entre los niveles de educación básica y superior; nos encontramos con lógicas institucionales muy diferentes y al principio, en algún sentido, se nos veía como “extranjeras” al sistema. Fue muy positivo poder contar con

tiempo suficiente para generar espacios de diálogo fructíferos, comprender mejor los distintos puntos de vista y, sobre todo, cumplir con lo que se nos había solicitado cuando nos convocaron.

Entre 2004 y 2008, estuviste a cargo de la Regencia del Nivel Superior -actual Secretaría Académica- del Lenguas Vivas. Los *Coloquios del Nivel Superior* fueron una marca de tu gestión. ¿Qué te llevó a crear ese espacio?

Hacía diez años que estaba en la institución, y me interesaba fortalecer el diálogo entre los distintos departamentos, quería hacer algo para que “las lenguas del Lenguas hablasen entre sí”, quería crear un espacio de diálogo inter-lenguas que fuese *institucional*. Tenía muy presentes los encuentros mensuales que se hacían en el Instituto de Estudos da Linguagem de la UNICAMP, donde había estudiado, los “Colóquios do IEL”, en los que docentes, investigadores, maestrandos o doctorandos del propio IEL o de otras instituciones presentaban trabajos o proyectos que tenían en curso. Y le propuse a la rectora de aquel momento, la Prof. Teresa Davis, crear un espacio similar para el Lenguas, un espacio permanente de intercambio, divulgación y socialización de producciones académicas de profesores, estudiantes y especialistas vinculados a la traducción y a la didáctica de lenguas. Con ese espíritu se inauguraron los *Coloquios del Nivel Superior* en abril de 2004.

Fueron 18 en total, entre 2004 y 2007. Hubo exposiciones relacionadas con los campos del francés, el inglés, el portugués, el español para extranjeros, el español lengua materna y las lenguas indígenas, tanto del Lenguas como de otras instituciones y hubo, también, invitados de Brasil, Paraguay y Uruguay. Los *Coloquios* eran totalmente voluntarios, exponía quien quería y asistía quien quería, esa era una condición *sine qua non*, junto con la de hablar en español, la lengua común a todos los departamentos. Quien exponía

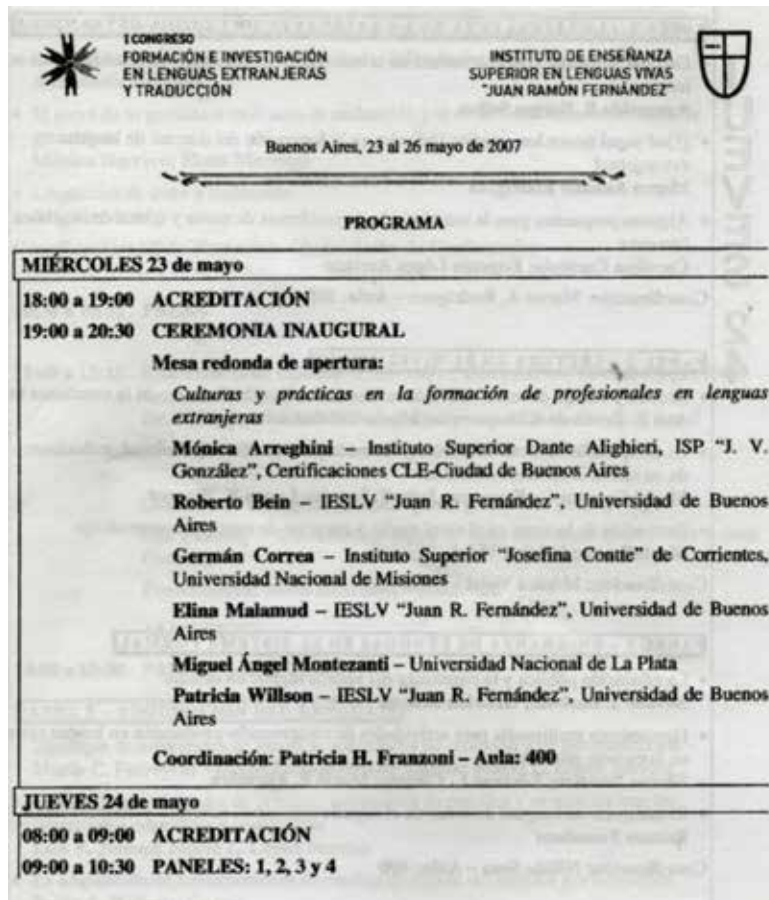
11 El *Programa ELE* (Español como Lengua Extranjera) del Lenguas Vivas fue creado por Resolución del Ministerio de Educación Nacional en 1991; unos años más tarde, en el 2000, se abrió la carrera de “Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera”.

12 Franzoni, Patricia H.; Gutiérrez, Ma. Gabriela (2007). Español lengua segunda y extranjera: escenas en la escuela primaria. In: Franzoni, P. H. (coord.), *Formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción – Actas del Congreso del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas* J. R. Fernández. Buenos Aires, IES en Lenguas Vivas J. R. Fernández, CD-Rom, p. 151-154.

contribuía con un listado de bibliografía básica sobre el tema presentado, que se distribuía entre los asistentes, a quienes se les solicitaba disposición para “colloquiare”. Como recordarán, para la época de los *Coloquios* ya iban surgiendo en la institución otros espacios de ejercicio de diálogo inter-lenguas. Por un lado, el *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras (DCLE)*¹³, se estudiaba en las didácticas específicas y también en la carrera de ELSE, incluso desde su versión preliminar, desde el 99. Después, a partir del nuevo plan de estudios, en 2005, se lo incluyó como bibliografía obligatoria de las cátedras de “Introducción a la Didáctica de Lenguas Extranjeras”, una asignatura de segundo año pensada para presentar los principios teórico-metodológicos de enseñanza de lengua extranjera en general, antes de que se cursaran las didácticas específicas. Por otro lado, ya estaban en funcionamiento los *CLE* -Certificados en Lenguas Extranjeras- y los *ALEX* -Acreditación en Lenguas Extranjeras para Adultos-, con lo

cual había docentes que se estaban especializando en el diseño y corrección de exámenes de certificación, y la instancia de revisión de exámenes se hacía con toda la comisión, discutiendo cada consigna, cada tipo de actividad, en el marco de un enfoque plurilingüe.

A la distancia, sigo creyendo que el aporte de los *Coloquios* fue muy valioso para la institución; fueron, de alguna manera, el preludio del primer congreso organizado desde el Lenguas Vivas sobre su especialidad, la formación e investigación en lenguas extranjeras y traducción. Lo hicimos en mayo de 2007, a pesar del contexto adverso provocado por la intervención. Para la mesa redonda de apertura, “Culturas y prácticas en la formación de profesionales en lenguas extranjeras”, contamos con la muy generosa colaboración de colegas argentinos del campo de la didáctica de lenguas y de la traducción de distintas instituciones del país.



13 Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2001). *Diseño Curricular de Lenguas Extranjeras – Niveles 1, 2, 3 y 4*. Secretaría de Educación, Subsecretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.

Comparto la carátula del programa, con el detalle de la mesa de apertura.

Para mí es una enorme satisfacción que los congresos del Lenguas ya hayan llegado, este año, a su quinta edición, y que el año pasado el Ciclo de conversatorios del Nivel superior, *Encuentros profesionales “Intersecciones entre culturas, enseñanza de lenguas y traducción”*, haya retomado el espíritu de los *Coloquios*.

Para el congreso de 2007 habías previsto un espacio de presentación de producciones de estudiantes, el Foro de Alumnos. En tus clases siempre nos alentabas a participar de encuentros, jornadas, congresos, y no solo como asistentes, también exponiendo.

Sí, claro, para acercarlos a las prácticas de escritura y oralidad académica que requieren esos espacios. Una cosa es presentar un trabajo integrador en el marco de una cátedra específica, con tu docente y tus compañeros, y otra es repensarlo, “traducirlo”, en función de un abstract y de una exposición oral para otros interlocutores destinatarios. La tarea presupone, por supuesto, la actuación nuestra, orientando los procesos de re-textualización. Creo que, como formadores, tenemos también esa responsabilidad.

Ah, una aclaración sobre el *DCLE*: en algunas cátedras e instituciones se lo sigue estudiando. Es que continúa siendo un documento innovador y presenta temas que hoy siguen siendo relevantes -la discusión sobre las dimensiones instrumental y formativa de la enseñanza de lenguas, la relación entre la lengua extranjera y el español como lengua de escolarización, las prácticas de lectura, oralidad y escritura como objeto de enseñanza, las instancias de reflexión intercultural, metalingüística y metacognitiva... ¿Qué significó para vos estar a cargo de los contenidos de portugués y ser la redactora?

Bueno, significó, sobre todo, una responsabilidad enorme. Ahora, no sabía que se lo sigue estudiando, me dieron una sorpresa. Y me dio mucha alegría, por

supuesto, que la Dirección de Planeamiento hubiese aceptado la propuesta de la Prof. Lucila Gassó de que un currículum de lenguas extranjeras de la Ciudad debía incluir a todas las lenguas de su sistema formal. Como coordinadora, ella defendía esa idea con vehemencia, pero se necesitaba la decisión política, como en toda cuestión curricular. La inclusión en el currículum garantizaba, para cada lengua, condiciones de posibilidad para el desarrollo de proyectos futuros, más allá de su mayor o menor presencia en el sistema. En este sentido, la inclusión del portugués en el *DCLE* contribuyó al proceso de su (re)institucionalización.

Con respecto a la tarea en sí de la producción del diseño, fue tan interesante como ardua. Me convocaron a fines del 97, se publicó una versión preliminar en el 99 y la definitiva, en febrero de 2001. En el equipo trabajábamos con muchísima responsabilidad y compromiso, discutiendo puntillosamente cada decisión. Eran decisiones complejas, que hacían emerger, por supuesto, las tradiciones y culturas de enseñanza de cada lengua y las tensiones que atravesaban el lugar de cada una en el sistema. Decisiones que tenían que ver con: con qué criterios recortar y organizar los contenidos, qué perspectiva de enseñanza y evaluación defender, cómo relacionar el espacio de lengua extranjera con el de Prácticas del Lenguaje y las otras áreas curriculares, cómo definir el sentido formativo de las lenguas extranjeras en la escuela... Y en la búsqueda de caminos de articulación, fue muy valioso contar con la palabra de la directora de Currículum, la licenciada Silvia Mendoza, una interlocutora muy atenta y respetuosa de la lógica de nuestra área.

En otro orden, ya en la esfera de mi desarrollo profesional y académico, esta participación me siguió llevando por el camino de la producción y la evaluación de currícula en otras instituciones y a la escritura de mi tesis de doctorado.¹⁴

Además de tu actuación en la producción del *DCLE* en la Ciudad, fuiste la primera coordinadora de Portugués en las Escuelas de Modalidad Plurilingüe y,

14 Franzoni, Patricia H. (2019). *Currículos e textos epicurriculares: produção, circulação e efeitos de sentido*. Tesis de doctorado defendida en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo, Brasil. Disponible en: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-18112019-163505/>.

como representante de italiano y portugués, formaste parte del equipo de Lenguas Extranjeras de Nación durante un período que fue muy productivo para nuestra área. Se elaboró el Proyecto de Mejora, se aprobaron los NAP y el marco para el Bachillerato en Lenguas¹⁵ y, entre los materiales didácticos que se publicaron, coordinaste la elaboración de los capítulos para la enseñanza de portugués de *Entrama*¹⁶ y el *Vem cá, vou te contar...*¹⁷ ¿Cómo evaluás esas experiencias en ámbitos institucionales tan complejos, se cumplieron tus expectativas?

Bueno, algunas más que otras. Habría preferido que hubiéramos contado con más posibilidades de intercambio con los docentes antes y durante la escritura del texto curricular, y con más oportunidades de lectura en conjunto ya con el texto terminado; y creo que desde los profesorados se habrían podido abrir más espacios para discutir cómo articular la currícula de la educación básica con la de la formación docente. Ahora, tengamos en cuenta que desde un espacio de coordinación o de redacción curricular no se toman decisiones definitivas; hay otras instancias y lógicas institucionales, como decíamos antes, otras variables en juego. En estos contextos polifónicos se necesita una gran disposición para trabajar con las diferencias, saber escuchar y saber que nuestra voz es solo una entre muchas. Fue, sin dudas, un desafío muy estimulante haber participado de esas acciones colectivas. Me permitió conocer contextos de enseñanza muy diversos y, en el caso de las producciones nacionales, compartir espacios de trabajo muy gratos con colegas y ex-alumnos de distintos puntos del país. Creo que fueron pasos importantes hacia el deseo común que compartíamos de fortalecer la confiabilidad hacia proyectos de enseñanza de cualquier lengua extranjera en contexto escolar.

Como bien sabrás, Patricia, se hace difícil imaginar cuánto crecerán las semillas que vamos dejando...

Los testimonios aquí presentes de quienes fueron tus alumnas y alumnos, colegas, autoridades y especialistas de diferentes ámbitos, países y lenguas, dan cuenta de cómo conseguiste despertar amor por la enseñanza y el aprendizaje; de cómo, con profesionalismo, compromiso y pasión, generaste ámbitos en los cuales el diálogo inter-lenguas se instaló y creció de modo respetuoso y necesario; de cómo, quienes tuvimos la suerte de encontrarte en el camino, pudimos nutrirnos con tu saber y, por qué no, disfrutar de tu amistad. Por tu humildad, por tu honestidad, por tu sabiduría y generosidad, por todo eso, y más... ¡Muchas gracias!

Cuando el asombro del desconocimiento nos inmovilizaba, ella nos recordaba que *tudo se constrói aos poucos*.

Gabriela Andreatta – Ex alumna de la UNNE

Por alguma conjunção astral, Patricia Franzoni foi trabalhar numa cidade chamada Concordia. Me parece um nome muito adequado para definir um dos traços da sua personalidade. Uma concórdia ativa, negociada com inteligência, construída com delicadeza democrática e firme. Foi por suas mãos que conheci Buenos Aires, quando, há quase vinte anos, me convidou para uma série de atividades com professores de português na capital que, desde então, e por causa dela, nunca saiu da minha lista particular de cidades mais queridas. Nossa amizade se tece entre línguas—português, espanhol, italiano -, e em todas elas o que sempre

15 *Proyecto de Mejora de la Formación Docente Inicial para el Nivel Secundario orientado a la disciplina Lengua Extranjera* (Infod y SPU, 2011); *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria* (Res. CFE 181/2012); Marco de Referencia–Bachiller en Lenguas (Res. CFE 142/2011).

16 Franzoni, Patricia H. (Coord.), Correa, Germán; Pérez, Ana C.; Silva Leite, María José (2015): *Entrama – Producción federal para la enseñanza de NAP en Secundaria: Portugués*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Educativa. Disponible en: <http://entrama.educacion.gob.ar/> [consultado el 07/07/2024].

17 Franzoni, Patricia H.; Silva Leite, María José (colab.) (2015): *Vem cá, vou te contar*. Secuencias didácticas para la enseñanza de portugués en escuelas de Educación Primaria con ampliación de la jornada escolar. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Gestión Educativa.

quero exprimir é minha admiração e meu afeto mais agradecido. Brava!

Marcos Bagno—Universidade de Brasília e amigo de Patricia

Patricia es LA profesora que me inspiró para ser docente y ser una mejor docente cada día, por su ejemplo, su generosidad y sus incansables ganas de seguir enseñando y de seguir investigando en el ámbito de las lenguas extranjeras, y no solo del portugués.

María Eugenia Bordón—Profesora en Portugués—IES San Fernando Rey (Chaco) y UNER (Entre Ríos)

Patricia, essa minha amiga de tantos anos, se distingue por tantas qualidades! É uma profissional exemplar, generosa, entusiasmada. E é uma pessoa de uma beleza interna e externa ímpares. Muitos êxitos na tua vida, minha querida Patricia!

Laurenço Chacon—Doutor em Linguística—Universidade Estadual Paulista (Brasil)

En las páginas de nuestras vidas, Patricia se destaca como un faro que inspira nuestro camino hacia el conocimiento y la nobleza del corazón. Su compromiso y trabajo nos ha mostrado que la enseñanza trasciende los límites del aula. Nadie mejor que ella ha logrado encender en nuestros corazones el verdadero significado de la educación.

Germán Correa, colega de Patricia en la UNER (Entre Ríos)

Aplaudo esta muestra de respeto y reconocimiento a Patricia Franzoni. Fui testigo de su brillante aporte académico como Consejera y Regente del Nivel Superior. En lo personal, agradezco el apoyo de alguien de su valía en los tristes momentos del desmoronamiento institucional. ¡Gracias!

Teresa Davis—Ex rectora del IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

Docente e investigadora comprometida e incansable, Patricia es un modelo de rol profesional. Puso la vara muy alta como Regente del nivel superior, un antecedente que tuvo mucho peso cuando tomé ese puesto. Mi gratitud por su generosidad, con la que sigue inspirando a quienes compartimos el quehacer docente y académico.

Claudia Ferradas, ex profesora y Regente del nivel superior del IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

Eu vejo na Patricia duas qualidades imprescindíveis ao professor vocacionado: o entusiasmo por ensinar/aprender e o bom humor. Com leveza, ela conduz o trabalho que faz, encantando a quem dele participa.

Arnaldo Franco Junior—Professor de Teoria da Literatura do Curso de Letras da Unesp—campus de São José do Rio Preto—SP—Brasil

La trayectoria intelectual de Patricia revela una preocupación constante por la educación y la formación del profesorado.

Adriana Frizman—Universidade Estadual de Campinas, San Pablo, Brasil

Querida Patricia ¡cuántas estupendas experiencias compartidas en la formación docente! Hermosos recuerdos tanto a nivel personal como profesional. Un enorme privilegio haber coincidido en trayectos inolvidables. Con el cariño de siempre,

Prof. Lic. Gabriela Gasquet

Patricia hizo aportes muy significativos para mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras en Argentina, tanto a través de documentos oficiales como en acciones directas que beneficiaron a docentes y alumnos.

Su honestidad intelectual ha sido (y es) un ejemplo para todos los que hemos tenido el gusto y el honor de trabajar con ella.

Lucila Gassó—Compañera de ruta en numerosos proyectos institucionales (Lenguas Vivas), jurisdiccionales (CABA) y nacionales (MCyE)

Todavía recuerdo mis primeros pasos como docente de italiano y el día que vino Patricia a observarme. Pasaron muchos años y todavía tengo presente ese día, el aula y el tema que estaba dando: “il *ci* e il *ne*”, un tema complejo para los hispanohablantes. Patricia se sentó, observó mi clase y, cuando salimos, primero me elogió algunas decisiones y luego me hizo una pregunta. Fiel a su estilo, me dejó una alegría y la posibilidad de reflexionar sobre mi propia práctica.

Paula Giménez, Coordinadora de italiano en la Escuela de Lenguas – Universidad Nacional de San Martín

Entre tantas coisas e tão marcantes, destaco dois momentos do percurso de Patrícia Franzoni relacionados à sua vida acadêmica no Brasil: o de sua dissertação de mestrado e o de sua tese de doutorado. Em ambos, sempre o distanciamento em relação às (suas) práticas em educação linguística, exercitando essa espécie de estranhamento precisamente como quem, com humor, ensina aos outros a língua dos (seus próprios) estrangeiros.

Manoel Luiz Gonçalves Corrêa—amigo—Universidade de São Paulo

Fue un placer trabajar con Patricia cuando yo me desempeñaba como Directora de Carrera del Profesorado de inglés. Siempre fue generosa con su tiempo y conocimiento, así como respetuosa de sus colegas y de los alumnos.

Susana Lezcano—Profesora—IES en Lenguas Vivas Juan Ramón Fernández

La larga trayectoria de Patricia refleja su profundo amor por las lenguas, su genuina vocación didáctica y su incansable sed de saber. ¡Admirable labor!

Mirta Graciela Nuñez Costa—PhD, Departamento de Lenguas Modernas—Universidad Federal de Rio de Janeiro

Las clases de italiano eran en la Dante Alighieri de Belgrano el sábado a la mañana. Es decir, un esfuerzo y un sacrificio significativos para quienes éramos realmente jóvenes. Y, sin embargo, Patricia, tan joven como nosotros, sabía convertir esos encuentros en verdaderas fiestas de la lengua. Comprendí con ella que la enseñanza era planificación, competencia, profesionalidad, y también ejercicio permanente de una afectividad extraordinaria que nacía espontánea en las aulas. Mil gracias, Patricia, por semejante regalo.

Alejandro Patat, ex alumno de italiano de Patricia, hoy docente e investigador en Italia

La honestidad, personal e intelectual, de Patricia Franzoni es una cualidad que hoy en día parece cada vez más rara. Pero Patricia constituye un modelo a partir del cual se pueden construir futuros promisorios, en todos los ámbitos en que nuestra querida y competente amiga y colega ha actuado, actúa y actuará.

Silvana Serrani—Amiga de Patricia. Profesora e investigadora en Brasil e Italia (silvanaserrani.org)

Olga Regueira: “Siempre me interesó pensar la docencia en relación a su función social”

por Martha Amaya

Olga Regueira es profesora de portugués formada en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Se desempeñó como docente en el Profesorado de Portugués desde 1995 hasta 2022, año en que se jubiló. Allí dictó Gramática de la Lengua Portuguesa I, Comparación de Estructuras Lingüísticas Español-Portugués y Prácticas del Lenguaje en Lengua Portuguesa III y IV.

Participó activamente de la vida institucional como consejera docente en el Consejo Directivo, como miembro del Comité de Redacción de la Revista Lenguas Vivas, y como Directora de Carrera del Profesorado de Portugués.

Además de su actividad docente, se desempeña como traductora e intérprete de conferencias desde el año 1994.

Olga, ¿cómo y por qué aprendiste portugués?

Empecé a estudiar portugués a los 15 años después de un viaje a Río de Janeiro que hice con mi papá y que me marcó muchísimo emocionalmente. Durante dos o tres años hice un curso en el Club Portugués dictado por la profesora Alejandra González, que me gustó muchísimo. Después ingresé al profesorado.

¿Qué recuerdos tenés de tu educación primaria y secundaria?

Mi educación inicial, primaria y secundaria fue toda en la escuela pública, también la superior, y fue una excelente educación, en Floresta, en Flores y después en el Lenguas Vivas. Así que la escuela pública es mi casa.

¿Qué te llevó a seguir el profesorado de portugués?

Inicié el profesorado sin muchas expectativas de ser profesora, solo comencé para profundizar en las cuestiones del idioma y de la cultura brasileña.

¿Entre qué años estudiaste el profesorado de portugués? ¿Cómo era la carrera en ese entonces: en términos de número de estudiantes, ambiente y exigencia?

Inicié el profesorado en el año 84 y me recibí en el año 88. La carrera en ese momento era de tres años y medio. Durante los primeros tres años se cursaban todas las materias y la última mitad del último, era para las prácticas. Era muy diferente, éramos poquitísimos alumnos, de hecho, de mi camada nos recibimos dos, Gabriela Cetlinas y yo. Durante la carrera fuimos cuatro o cinco personas, era un ambiente muy familiar, nos conocíamos mucho con todos los docentes y teníamos muchísima confianza. Con respecto a la exigencia, era bastante alta, teníamos que estudiar, pero bueno, teníamos mucho tiempo para dedicarnos porque éramos pocos alumnos así que era muy personalizado.

En esa etapa de formación, ¿recordás qué docentes te marcaron o fueron muy importantes para vos?

Sí, claro, la profesora Gloria Areias que nos enseñó muchísimo. También Enriqueta Leoni, por supuesto, quien fue profesora de Lengua II y de Metodología;

además, fue profesora de Prácticas, nos tenía marchando y aprendimos muchísimo con ella. Y Ángela, Ángela Leiva, que era una persona muy especial y nos dio absolutamente todo en su locura ¿no? Ella era muy desorganizada, era una de esas personas que te hacen pensar en un pequeño genio que tiene la cabeza llena de ideas y nos aproximó muchísimo a la literatura portuguesa, especialmente, y al análisis literario. Fue una profesora muy, muy marcante.

¿Había grandes diferencias en la formación de profesores con respecto a los últimos años?

Sí, era muy diferente la formación de los profesores porque era muy personalizada en mi época porque éramos muy, muy poquitos. Después eso fue cambiando y los planes de estudio también, se buscó una profesionalización del docente que tal vez no existía de esa manera cuando yo estudié.

¿Había vínculos entre departamentos? ¿Qué lugar ocupaba el portugués?

Los vínculos entre departamentos eran casi inexistentes, a pesar de que nos cruzábamos en las materias en español que eran comunes a todos los otros profesados, pero era muy raro hacer vínculos con otros departamentos y el portugués tenía un lugar bastante subalterno, yo diría. Éramos un poco “los raros”.

¿Hiciste otros estudios superiores?

Si, cursé varias materias de la carrera de Letras en la UBA y después cursé también algunos seminarios de la Maestría en Análisis del Discurso, todo inconcluso.

¿Cuándo comenzaste a enseñar? ¿Cómo fue tu ingreso como docente al profesorado de portugués?

Empecé a enseñar incluso antes de recibirme, en un instituto privado, que fue una prueba de fuego, pero, inmediatamente que me recibí, Gloria Areias me llevó a trabajar con ella a la Universidad de Morón, a la carrera de Turismo. Al mismo tiempo, empecé a dar clases en otro instituto terciario de Turismo que se llamaba Perito Moreno y poco tiempo después ingresé en la escuela media. Obtuve las horas de cuarto y

quinto año en el Lengüitas que, en aquel momento, no era el Spangenberg, sino el Kennedy. Con respecto al profesorado, ingresé en el año 95, Gramática I fue mi primera materia. Ese verano dicté el curso de ingreso, al que me convocó Alejandra Leoni, quien era la jefa de carrera. Fue el año de la explosión de inscripciones, se abrieron tres primeros años, dos en el turno vespertino y uno a la tarde. Había necesidad de nuevos docentes y ahí ingresé con Gramática I, esa fue mi primera materia. No hice adscripciones, fue una formación en paralelo a dar las clases, recuerdo que estudiaba muchísimo, hasta iba en el colectivo estudiando para dar clases. Fue todo un desafío que yo me tomé muy en serio y sí, sí, hubo muchas dificultades, fue una experiencia fuerte, porque si bien yo ya venía dando clases desde hacía, por lo menos, siete u ocho años, tener una materia como Gramática Portuguesa era un gran desafío.

¿En qué otros espacios de la institución te desempeñaste?

Tuve varias otras funciones en el Lenguas además de ser docente en más de una materia porque yo ingresé como profesora de Gramática, pero al año siguiente empecé a dictar Lengua III, después Lengua IV y, finalmente, Estructuras Comparadas. Con esas materias, menos Lengua portuguesa IV, llegué al momento de mi jubilación. Mantuve las materias por muchos años, desde el 95 cuando empecé con Gramática. Además, fui jefa de carrera entre el 2004 y el 2006. También fui Consejera Docente en el Consejo Directivo desde 2006 hasta 2009 y nuevamente del 2011 al 2014. Ese fue un espacio que me marcó mucho porque participé de decisiones relacionadas con el funcionamiento de la institución. Durante ese período, específicamente en el 2008, fue la intervención. Fue un momento muy especial porque los interventores nos dijeron que el Consejo Directivo no tenía absolutamente ninguna potestad sobre las decisiones de la institución y nosotros, a pesar de eso, seguimos reuniéndonos y viendo cómo avanzar y cómo salir de esa situación que era extremadamente violenta, tanto en su inicio como en la permanencia. No duró más de ocho meses, después se llamó a elecciones y fue el primer periodo del

rectorado de Isabel Bompert, pero durante los meses que duró fue bastante duro.

Como vos comentás, tu paso por el Consejo Directivo te marcó dentro de la Institución y fue muy importante, por eso queremos saber cuál es tu percepción actual de este espacio.

Creo que el Consejo Directivo es, y más que nada fue, un órgano muy importante de decisión dentro del Lenguas Vivas. Desgraciadamente, fue perdiendo su importancia en términos de decisiones porque después de la intervención y con la llegada de Macri al gobierno de CABA, el Ministerio de Educación fue limitando la autonomía de las instituciones terciarias, entre ellas el Lenguas. Por ejemplo, hubo cambios de planes porque nos lo exigieron, planes encorsetados dentro de pautas ya establecidas; no se pudo volver a llamar a concursos de Antecedentes y Oposición; las titularizaciones se otorgan por resolución ministerial y no obedecen a un concurso que garantice la calidad académica. En fin, creo que el Consejo es muy importante, pero, desgraciadamente, ha ido perdiendo su poder de decisión sobre la vida institucional.

¿También participaste del comité de redacción de la revista Lenguas V;vas?

Sí, también fui miembro del Comité de la revista en varias oportunidades. Primero, creo que fue en el año 2000, no lo recuerdo con precisión. Después en el 2012, el 2014 y el 2018 hasta que me jubilé. Durante el 2022, fui miembro del comité de redacción de la revista Lenguas V;vas y de su suplemento. Además, con mucho orgullo tengo que decir que en el 2019 fui coeditora, junto con Uwe Schoor y con la enorme colaboración de Griselda Mársico, del Suplemento Número 6, que se llamó El portugués en el Lenguas. En ese año, por primera vez, se hizo un suplemento exclusivamente dedicado al portugués.

Durante todos los años que trabajaste como profesora en el IES, ¿qué cambios pudiste notar dentro de la institución y del departamento? ¿Cómo te adaptas-

te? ¿Considerás que hubo diferentes etapas dentro de tu actividad profesional? ¿Cuáles fueron?

Por supuesto que tuve diversas etapas dentro de mi vida profesional. Era muy jovencita cuando empecé a dar clases, tenía 24 años cuando me recibí. Obviamente, fui creciendo y adquiriendo más seguridad, que era lo que más me faltaba en un principio. En cuanto a las etapas dentro del nivel superior, sí, también fueron diferentes. Al principio tal vez el enfoque era más lingüístico, muy, muy centrado en que los estudiantes tuvieran un buen desempeño como hablantes de portugués, incluso se pretendía que sonaran como nativos. Eso fue cambiando porque, bueno, uno también fue atravesando diversas teorías, ¿no? aplicadas a la enseñanza de las lenguas. Además, porque uno fue creciendo y fue también dándose cuenta de qué cosas eran más importantes para un buen desempeño como docente y como persona, ¿no? A mí siempre me interesó mucho pensar la docencia con relación a su función social y, en ese sentido, las cuestiones más personales tuvieron importancia.

¿Tuviste alguna experiencia en particular que te marcó personalmente dentro de tu vida profesional?

Una experiencia que me marcó fue cuando una estudiante de Nivel Medio me dijo que iba a hacer el profesorado de portugués. Para mí fue un momento muy especial porque sentí que había logrado que alguien se interesara hasta ese punto ¿no?, de querer hacer una carrera y dedicar su vida a la enseñanza del portugués y de la cultura brasileña. Eso me parece interesante, saber que uno puede tener una buena influencia en alguien. Dentro del profesorado hubo otras situaciones que también me marcaron mucho, que mucha gente se acercara a hablar conmigo más allá de lo académico, por ejemplo. También hice muchos y excelentes amigos, que conservo hasta el día de hoy, y eso no es poca cosa no es poca cosa: unir el trabajo, el desempeño profesional, con aspectos de mi vida personal tanto con estudiantes como con mis colegas. Otra cosa que también me parece interesante es haber visto cómo muchos de los estudiantes que fueron mis alumnos en los primeros años fueron transformándose en colegas, asumiendo cátedras dentro del Lenguas y compartir todo eso con ellos. Para mí fue muy, muy grato.

Además de la docencia, el saber portugués me permitió ingresar al mundo de la traducción y de la interpretación simultánea en una época en la que no existía la carrera de Traductorado técnico-científico-literario, solo existía el Traductorado público; mucho menos la carrera de interpretariado. Entonces, también ingresé a ese mundo y fui ganando experiencia. Hoy, de hecho, trabajo en esa área después de haberme jubilado como docente.

Y tengo que recordar que también obtuve becas, una para estudiar en Portugal, en la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa, durante un año. Compartí ese tiempo con Gabriela Cetlinas y tengo recuerdos muy hermosos de esa época. Obtuve después otra beca para profesores de portugués en Florianópolis, Brasil. Viajamos con Nélica Sosa, Luis Serrate, Marco Antonio Rodríguez y María José Silva Leite, también con otros profesores de otras instituciones, de diferentes lugares del país. Fue muy interesante conocer a todas estas personas que trabajan en nuestra área y ver cómo se desarrollan esas carreras en otras ciudades.

Además de la docencia, ¿qué otras experiencias pudiste transitar con tu formación como profesora de portugués?

Pude participar en congresos de profesores de portugués organizados por la Asociación Argentina de Profesores de Portugués. También, tuve la oportunidad de dar charlas y escribir artículos, uno fue publicado en un libro que se editó en Brasil, que escribí junto con Carlos Luis, otro gran docente y amigo.

Actualmente, ¿cuál es tu vínculo con el portugués?

Mi vínculo con el portugués, a partir de este viaje a Brasil que hice a los 15 años y de mi formación, tiene

más que ver con lo brasileño, a pesar de haber tenido esta beca en Portugal que fue muy productiva. Fue una experiencia interesantísima, pero aun así mi mayor vínculo es con Brasil. Me interesa muchísimo toda su cultura, leo muchísimo; me encanta la literatura- y también tengo un fuerte vínculo con la música brasileña. Visité Brasil muchísimas veces, además de la beca, es mi objeto de estudio y mi pasión. Dedicué mi vida a eso; no hay ninguna duda.

Finalmente, para cerrar esta entrevista, ¿cuál es tu opinión con respecto a la enseñanza del portugués en las instituciones educativas públicas?

Creo que se perdió una gran oportunidad en nuestro país de que el portugués ingresara como lengua de estudio en la escuela secundaria y primaria. Las experiencias que hubo no avanzaron. Las escuelas plurilingües y las escuelas secundarias del sistema público que ofrecen portugués como materia curricular son casi las mismas que existían hace años. Creo que sería de gran importancia que se enseñara portugués considerando que es una lengua que se habla en un país vecino con el que tenemos una relación comercial y cultural muy estrecha. En ese sentido, debería darse más importancia a la enseñanza del portugués dentro del sistema público. De eso también depende la cantidad de estudiantes que se acercan a nuestro profesorado. Al ser una oferta inexistente en la escuela pública, las personas no saben que existe esta carrera. De hecho, en la Ciudad de Buenos Aires tenemos dos instituciones, el Spangenberg y la nuestra, pero si no ingresa como lengua de estudio, ya sea como lengua obligatoria, taller u opcional, es muy difícil que el número de estudiantes del profesorado aumente. Creo que es de gran importancia, casi diría que debería ser obligatorio que se enseñara portugués, dado que es una de las lenguas que se habla en América Latina.

Olga Regueira es Profesora en Portugués (INES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, 1987). Fue becaria del Instituto de Cooperação e da Língua (1991-1992) y obtuvo el Diploma Superior de Estudos Portugueses (Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, 1992). También fue becada por los Ministerios de Educación de la República Argentina y de la República Federativa de Brasil para realizar el “Curso de Português Língua Estrangeira para Professores Argentinos” coordinado por el Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística en Florianópolis (2004). En el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, se desempeñó como jefa de carrera del Profesorado en Portugués (2004-2006); integró el Consejo Directivo como representante del claustro docente durante los períodos 2006-2009, 2011-2014 y 2020-2022; fue miembro del comité de redacción de la revista *Lenguas Vivas* N° 8 (2012), N° 9 (2012), N° 10 (2014), N° 14 (2018), N° 15 (2019), N° 16 (2020) del Suplemento N° 5 (2018) y N° 7 (2020) y editora del Suplemento N° 6: *El portugués en El Lenguas* (2019). Dictó las materias Prácticas del Lenguaje en Lengua Portuguesa III, Gramática de la Lengua Portuguesa I y Estudios Contrastivos Portugués-Español en el Profesorado en Portugués hasta su jubilación (2022).

Martha Amaya es Profesora en Portugués (IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, 2000), especialista en Educación y Nuevas Tecnologías (FLACSO, 2016). Fue becaria del Camões- Instituto de Cooperação e da Língua (beca de investigación) en 2009. También fue becada por el Ministerio de Educación de Argentina y la Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa (Fundep) / Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para realizar el curso “Abordagens contemporâneas no ensino de Português como Língua Adicional” (2022). En el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” se desempeña desde el año 2002 como profesora tanto en la formación de profesores como en la de traductores. Dicta las materias de Historia Social Portugal- África, Historia Social de Brasil, Historia Contemporánea e Historia Social Latinoamericana. Además, es profesora en cursos de AENS desde el año 2011.

Carlos Luis: “La poesía resiste; siempre habrá poetas para preservar su sagrado misterio”

por Gonzalo Basualdo

Carlos Luis es, desde fines de la década del ochenta y principios de la del noventa del siglo XX, especialista en Lingüística y Análisis del Discurso. Su larga trayectoria en estas áreas puede comprobarse a través de su actividad como docente e investigador. A principios de los noventa, se formó como investigador en la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) en el estado de São Paulo en diversos proyectos; desde 1994 hasta el 2003, participó de grupos de investigación en el Instituto de Lingüística de la UBA, bajo la dirección de Elvira Arnoux. Fue también docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y en la mencionada casa de estudios brasileña. Además, dictó cursos de posgrado en diversas universidades de Argentina y Brasil. Algunos de ellos tuvieron por tema la poesía, uno de los campos de especialidad de Carlos Luis, que está en el origen de su último libro: *La poesía y los poetas*, editado en 2023 en la ciudad de Córdoba por la editorial Alción.

Dentro de su trayectoria profesional, el Lenguas Vivas ocupa un lugar especial. Aquí se desempeñó como docente desde 1993 hasta su jubilación en 2008; y sobre esta experiencia vuelve en la siguiente entrevista.

Carlos Luis, hablé con varios ex estudiantes, algunos de ellos hoy docentes de la institución, y un comentario común es sobre la huella que dejaste en ellos en tu paso por el Lenguas. ¿Qué huellas dejó el Lenguas en vos?

Tengo un lindo recuerdo de mi paso por el Lenguas, especialmente por el clima de cordialidad entre colegas y alumnos y con las autoridades. Tu pregunta también me hace reflexionar sobre cuánto han significado para mí las lenguas, como aprendiz y como estudioso (en esto incluyo el griego y el latín en la facultad). Lo grato de esa atmósfera especial estuvo en compartir un interés, o una pasión, con los que llegan allí atraídos por esa visión ampliada del mundo que da el conocimiento de otras lenguas.

¿Cuál fue, concretamente, tu trabajo en el LV?

Para empezar, trabajé en Lenguas Vivas desde 1993 hasta mi jubilación, en 2008. Me convocaron para

enseñar Gramática II (sintaxis). En la entrevista de admisión, con la coordinadora del Departamento de Portugués (Alejandra Leoni, a quien recuerdo) coincidimos en cambiar el programa, y así fue como introdujimos la Gramática Estructural. Los materiales de enseñanza de lengua en Brasil debían entonces (no sé ahora) ajustarse a la Nomenclatura Gramatical Brasileña, que imponía lo que aquí llamábamos (con cierto menosprecio) “gramática tradicional”. Hice, pues, una especie de trasplante de metalenguaje del español al portugués que resultó exitoso y fue seguido después por otros profesores. Tuvimos en cuenta que los alumnos argentinos ya venían con esa orientación desde el secundario, y también que resultaba más sencilla y, de algún modo, científica. Además de esto, mi aporte al Lenguas fue desplegar dos cosas que adquirí de Brasil, el idioma, necesario para dar las clases, y el Análisis del Discurso, que empecé a enseñar más tarde.

¿Podrás referirte a tus años de formación? ¿Dónde estudiaste, en qué instituciones?

Mi único estudio universitario formal fue la carrera de Letras en la UBA. Decir esto me hace acordar de algo. Hace muchos años con un amigo inventamos una locución latina: *doctus magis quam doctor* [más vale ser docto que ser doctor]. Yo fui fiel a esta máxima (que no estoy proponiendo como ejemplo a seguir). Empecé doctorados sin mucha convicción o disciplina, que fueron postergados luego por las exigencias prácticas del trabajo: también se aprende enseñando. Se aprende siguiendo nuestros intereses; cambiantes, en mi caso. De modo que con solo mi humilde título de grado hice toda mi carrera profesional. Me permitió cursar seminarios avanzados, en Alemania primero y después en Brasil, ejercer la docencia universitaria, investigar y escribir artículos académicos. Fue así como en 1992 comencé a trabajar en el Instituto de Lingüística (que dirigía Elvira Arnoux) en diferentes tareas, como colaborar en la redacción de la revista (*Signo & Señal*) y hacer estudios sobre un tema que también conocí en mi estada en Brasil, la Historia de las Ideas Lingüísticas.

¿Cuáles fueron los “maestros” tanto en tu vida como estudiante, como a nivel profesional, que más te marcaron?

Tuve buenos maestros ya desde la primaria; tuve suerte, diría. Para no irme tan lejos, rescato algunos ejemplos en la facultad. La primera clase de Griego me hizo revivir la impresión de la primera clase de inglés en el secundario, la de estar entrando a un mundo desconocido. Recuerdo que, en aquella clase, un señor con acento extranjero habló del alfabeto –la primera opacidad de esa lengua–, reconocí su voz, ya que solía escucharlo en la radio hablando de mitología. Era Guillermo Thiele. Hice cinco cursos con él, fui ayudante alumno y seguí trabajando en la cátedra durante algunos años en diversos cargos auxiliares. Pensaba entonces dedicarme a las lenguas clásicas, hasta que llegó mi viaje a Alemania como becario, que fue un viaje al futuro. Era 1969 y en el ambiente universitario no había mucho lugar para la Antigüedad clásica. Seguí la corriente dominante y desemboqué en la Lingüística. Tenía una sólida formación en gramática, y aquí vale recordar a Ofelia Kovacci, en cuya cátedra trabajé algunos años. De mis tiempos de Brasil, adonde fui por un tiempito y terminé quedándome cuatro años, recuerdo a Eni Orlandi y sus seminarios de Análisis del

Discurso en la UNICAMP. Me cuesta decir en pocas palabras lo que eran aquellas clases, sólo que produjeron un cambio radical en mi modo de ver el lenguaje.

Me gustaría que mencionaras alguna de las lecturas que más te influyeron, tanto a nivel literario como teórico y académico.

Sin dudar, el Quijote. Mi actitud frente a ciertas obras literarias que quiero es preguntarme: ¿cómo alguien pudo escribir esto? Algo que también me pasa mucho con la música. Esa pregunta sin respuesta es mi manera de intuir la belleza. En el caso del Quijote, la pregunta se me hizo más viva en cada nueva lectura. A eso sumo mi placer por la filología, y la novela de Cervantes se enriquece más cuando se tiene a mano una herramienta filológica. El Quijote no se puede leer sin notas; y eso me gusta, muestra el accionar de la historia sobre una lengua. Las lecturas académicas, en cambio, fueron más instrumentales, fueron una herramienta auxiliar para emprender la escritura de artículos. Entre las que dejaron huellas están las obras de los pensadores de la Ilustración: Locke, Condillac, Destutt, Rousseau; es decir, los que incluyeron el problema del lenguaje en su filosofía. Un autor importantísimo para mis estudios sobre historia de la gramática fue el lingüista y epistemólogo francés Sylvain Auroux, sobre todo por su libro sobre la revolución tecnológica de la gramatización.

Seguramente, muchas de esas lecturas influyeron en tu última publicación *La poesía y los poetas*.

Siempre fui lector de poesía, aun antes de empezar Letras. Por cierto que los programas de la facultad vinieron a consolidar mi afición: Homero y los líricos griegos y latinos, también la poesía española renacentista y barroca y también, claro, los poetas vanguardistas. Pero mis autores de siempre fueron Vallejo, Borges, Machado, Jiménez y algunos amores pasajeros, como Pizarnik; la lista sería muy larga. Incluyo en ella a los poetas músicos, como Yupanqui, Chico Buarque, la Walsh o Silvio Rodríguez. Aprender francés me dio a Baudelaire y a Verlaine, saber inglés me dio a John Keats, a Eliot, a Ezra Pound... Luego, al incorporar el portugués a mi vida, se me apareció Fernando Pessoa, del que sólo había leído una antología traducida. Y

tuve que dedicarle todo un capítulo de mi libro. Él me lo impuso.

¿Qué puede hacer la poesía en un mundo como el que habitamos hoy? ¿Cuál sería su función en un mundo hiper tecnologizado?

Lo mismo que hizo en otros mundos, y que yo no sé decir qué es. Sólo existir, y eso creo que está siempre garantizado. Intuyo en tu pregunta una alusión a la inteligencia artificial aplicada a la producción de cultura. Si alguien alimenta un sistema con un par de palabras y lo instruye para que haga con ellas un poema... allá él; pero entonces desaparecería el sujeto, desaparece el yo lírico y la relación intersubjetiva que se establece con el lector. Hay que tener en cuenta que la poesía atravesó triunfante la primera gran revolución tecnológica, la escritura, que la encontró en el estado oral de creación y recreación por la repetición y la memoria. Fue un proceso lento, milenario, que no afectó su esencia. Hoy leemos los poemas homéricos como si hubiesen nacido por escrito, pero sabemos que no fue así. La poesía resiste; siempre habrá poetas para preservar su sagrado misterio. Hubo un tiempo en que en la escuela se aprendían poemas de memoria. ¿Y si en la clase de lengua extranjera se renovara aquella costumbre? ¿No haría entonces que aparezca la lengua en su punto más alto, en todas sus posibilidades, en su sonoridad, en su rítmica, en las palabras que el uso rutinario condena al olvido?

Veo en tus respuestas varias referencias a los estudios clásicos, al griego y el latín. ¿Con qué profundidad los estudiaste? ¿Fue una experiencia que te sirvió para el aprendizaje de lenguas extranjeras? ¿Se debería seguir enseñando?

A mí mismo me sorprende el lugar que les asigno en mis respuestas. Responder tus preguntas tiene el valor de un balance. Hagamos memoria. En los años 60, y hasta mucho después, el programa de Letras tenía ocho cursos de lenguas clásicas, podían ser cinco de griego y tres de latín, o al revés. Nos preparaba para el mundo de entonces. De hecho, mi primer trabajo como docente fue enseñar griego en una secundaria

con orientación humanista; de aquellos tiempos –digo al pasar– conservo exalumnos como amigos. Sin duda, ese conocimiento es de enorme ayuda para las lenguas modernas, aunque entonces no estuviera destinado a ese fin. La fuerte presencia de la cultura clásica respondía, pienso, a la vigencia aún viva del Humanismo, a la búsqueda del origen; conocer era conocer el origen. También teníamos una materia, Filología Hispánica, que abordaba el castellano desde sus raíces latinas. Para cursarla se requerían varios cursos de latín. Mi tendencia historicista de entonces me hizo amar también esta materia, junto con Literatura Española Medieval. En mi caso, esta base humanística vino a ser de gran ayuda a la hora de investigar la gramática clásica y renacentista.

No tengo una opinión clara sobre tu pregunta de si debería seguir enseñándose latín y griego. Con la reforma del plan de Letras de 1984, las clásicas se redujeron a dos cursos para los que eligen la orientación moderna, aunque se mantuvo la orientación en clásicas, donde se las estudia intensivamente. También es un hecho que, al menos en Buenos Aires, hay dos colegios que mantienen el latín: el viejo Nacional de la calle Bolívar y el que mira hacia la plaza Lavalle, nuestro Foro romano. Tal vez ayude contar una anécdota que, aunque ambigua, resume un poco mi posición actual sobre ese asunto. Hace unos años me encontré por casualidad con Beatriz Sarlo, compañera de facultad que dejé de ver por muchísimos años. Ella se acordó de mí en mis tiempos de ayudante de Griego y pensaba que yo había seguido en esa línea. Apenas empezamos a conversar recordé que poco antes Sarlo había manifestado en una entrevista que, como integrante de la comisión para la citada reforma del plan, ahora se arrepentía de haber apoyado la drástica reducción a dos cursos. Sin pensarlo demasiado, le respondí con una opinión algo provocativa pero fiel a mis sentimientos de ese momento. Cuánto mejor hubiera sido, le dije, que en lugar de griego y latín nos hubiesen enseñado japonés y chino. ¿Qué más puedo decir?

Bueno, muchas gracias por esta invitación a hablar de estos queridos temas y por llevarme a una nostálgica revisión de mi vida intelectual.

Gonzalo Basualdo es Licenciado y Profesor en Letras y Magíster en Análisis del Discurso (UBA). Se desempeña como docente de Textos Hispanoamericanos en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Además, es docente de Nivel Medio, superior y universitario en diferentes instituciones educativas.

35 años del Camões IP en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”

Coord. João Ribeirete

En 2023 se cumplieron 35 años del primer convenio del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” con el ICALP – Instituto de Cultura y Lengua Portuguesa, hoy Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, del Gobierno de la República de Portugal. Ese convenio se fue renovando siempre y marcó una presencia de ocho lectores que se sucedieron unos a los otros hasta el momento presente. Con este dossier vamos a recordar quiénes son y escuchar testimonios de su paso por el también para ellos *querido Lenguas*.

I–Algunas fechas importantes:

1935 – El IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” ofrece por primera vez cursos de Portugués a la comunidad.

1954 – Empieza el Profesorado de Portugués en el IES Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”.

1988 – El ICALP (Instituto de Cultura y Lengua Portuguesa, hoy Camões – Instituto de la Cooperación y de la Lengua), con el Presidente Fernando de Mello Moser, crea el lectorado de Lengua y Cultura Portuguesa y envía una biblioteca compuesta inicialmente por 250 libros de autores de lengua portuguesa. La primera lectora fue **Maria Margarida de Matos Sequeira Berberan e Santos**. Poco después, los primeros estudiantes y docentes del departamento recibieron las primeras becas del instituto portugués para estudiar el idioma en Portugal. Hoy el Camões IP sigue brindando becas año tras año al alumnado de Portugués y la biblioteca de autores portugueses creció hasta más de 4000 libros.

1991 – Llega el segundo lector, **José Luís Mendes D’Amaral**, que se quedará hasta 1997. Se crea la revista *Parecidos & Diferentes: Revista de Culturas Lusófonas*, con una activa participación de alumnos, profesores y

colaboradores invitados. Se editarán siete números de esta publicación.

1994 – Se organiza el primer Encuentro de Lenguas y Culturas Lusófonas, un proyecto que se mantiene por seis años.

1997 – Llega el tercer lector de Camões IP, **Rui Vicente de Azevedo**, que se quedará hasta 2002. El 10 de octubre de 1997, muere el anterior lector, José Luís Mendes D’Amaral en un accidente de avión.

1999 – Se crea el Camões –Centro de Lengua Portuguesa–. El Camões es inaugurado en sus actuales instalaciones (aulas 26 y 27) en el 2002, con la presencia del escritor portugués José Luís Peixoto.

2002 – Llega la cuarta lectora, **Marta Vieira Pires**, que se quedará hasta el 2006. En los últimos tres años de su gestión fue también nombrada Agregada Cultural de la Embajada de Portugal.

2006 – Se crea en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” el Traductorado en Portugués.

2007 – Llega la quinta lectora, **Sónia Cristina Días Mendes**, que se quedará hasta 2012.

2008 – El Camões –Centro de Lengua Portuguesa– pasa a ser un centro evaluador de los exámenes del CAPLE-FLUL (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa). Hoy sigue aplicando estas pruebas y otorgando el certificado oficial de dominio de portugués como lengua extranjera dos veces al año, en mayo y en noviembre.

2009 – El Camões – Centro de Lengua Portuguesa– recibe su primera becaria del programa de estudios Fernão Mendes. Hasta hoy recibieron la Beca Fernão

Mendes Pinto de Camões IP seis personas: Rosa da Silva; Elsa Susana Maccarone de Chariaud; Melina Aristegui; Anahí Cano Lawrynowicz; Melisa Corrales y Marcela Vanini.

2012 – Llega la sexta lectora, **Irma Aurelia González**, que se quedará hasta 2017.

2015 – El 19 de marzo muere la ex-lectora, Marta Vieira Pires, en un accidente de avión.

2017 – Llega el séptimo lector, **João Ribeirete**, que se quedará hasta 2023. Se crea el primer grupo de lectura de autores de lengua portuguesa. Le seguirán muchos grupos de lectura más, con un ritmo de tres a cuatro encuentros anuales.

2018 – Se crean los primeros Cursos Intensivos de Lengua Portuguesa a cargo de la Profesora Salomé Lopes Coelho. Otros profesores de Portugués se sumarán al proyecto, que sigue vigente con clases del nivel inicial al nivel intermedio.

2019 – Se crean los talleres de Teatro en Lengua Portuguesa, coordinados por Cláudia Mel.

2022 – El 21 de diciembre se toman por primera vez en Argentina los exámenes Camões-Júnior, para estudiantes de 12 a 15 años, en el Instituto de Segunda Enseñanza (ILSE-UBA).

2023–Se crean los talleres de historietas, coordinados por Júlia Barata.

2023 – Llega la octava lectora, **Isabel Gaspar**, actual representante del Camões IP en Argentina y responsable de los Asuntos Culturales de la Embajada de Portugal.

II—La palabra de los lectores del Camões IP en Argentina

1988-1991

Maria Margarida de Matos Sequeira Berberan e Santos nació en Luanda (Angola) en 1955. Licenciada en Filología Románica / Literaturas por la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa en 1977. Profesora

de Educación Secundaria desde 1974, titularizada en 1980. Fue además profesora para adultos (cursos nocturnos) y para extranjeros (PLE). Lectora de Lengua y Cultura Portuguesa en el Extranjero por 16 años, en régimen de comisión de servicio del ICALP/Instituto Camões, en Universidades de Francia (Aix-en-Provence, 1980-1986; Rennes, 1996-2002) y en Buenos Aires, con pasaporte diplomático y funciones también en la acción cultural exterior de la República Portuguesa. Es madre de tres hijos, dos de los cuales son luso-argentinos. Actualmente se encuentra jubilada.

Nos transmitió los siguientes recuerdos **en primera persona**:

Fragmentos das memórias (todo o passado regressa para que o presente não passe sozinho...), fragrantés como folhas de chá-mate abrindo:

1. Vivi em Flores, bairro em que, segundo Alejandro Dolina, um anjo cinzento repartia sonhos pelos moradores.
De manhã, sentada no passeio com os filhos pequenos, uma imigrante boliviana ia afagando cenouras, batatas, aboborinhas... Chamava-me “la senora bonita”.
2. Mudámos, depois, para o Barrio Norte. Tectos altos, trabalhados, um abacateiro no pátio interior. Perto dos jacarandás da grande avenida. Éramos vizinhos de um velho republicano espanhol, também oficial da resistência inglesa ao nazismo.
3. Eram tempos argentinos muito difíceis, de profunda crise económica e política; de perturbações sociais. Fantasmas sem Ponto Final. Hiper- inflação, pobreza abrupta generalizada (que espantada fiquei ao ler nas montras das lojas o preço das prestações dos bibes das “Blancas palomitas”!).
Intacta a minha admiração por esse povo sofrido, corajoso, resistente às adversidades; pelo seu amor ao estudo, aos livros, à cultura. Respeito pela sua enorme criatividade em sobreviver.

Recordo misturadamente:

- Uma magnífica exposição de Chagall.
- A empolgante travessia do rio barrento (e dos séculos), até Colónia de Sacramento.
- As flores e a água muito fria, a quase 4000 metros (Aconcágua).
- Conversas no Tortoni.
- O inesquecível concerto de Sting, Peter Gabriel, Bruce e outros: *Ellas Bailan Solas*.
- A presença de José Saramago (e Pilar del Rio, resplandecente de amor!), comigo, na livraria do Albero.

–Em todos os encontros, nos amigos, alunos, professores de português ou estudiosos da sua História e Cultura, ficou um pouco de mim. E de tudo trouxe algo, que me vitaliza e me enriquece.

–Estive em contacto com o leitor seguinte, José Luís D’Amaral, um amigo. Ele brincava comigo dizendo que se tinha sentido como D. Manuel, depois de D. João II lhe ter preparado a viagem.

“Um homem propõe-se a tarefa de desenhar o mundo. Ao longo dos anos povoa um espaço com imagens de províncias, de reinos, de montanhas, de baías, de naves, de ilhas, de peixes, de quartos, de instrumentos, de astros, de cavalos e de pessoas. Pouco antes de morrer descobre que esse paciente labirinto de linhas traça a imagem do seu rosto.” J.L.B., *O Fazedor*, Epílogo, Buenos Aires, 31 de Outubro de 1960.



Maria Margarida de Matos Sequeira Berberan e Santos en una recepción organizada por la Embajada Portuguesa, probablemente en 1988.

1991-1997

José Luís Mendes D’Amaral (1956-1997) nació en Bissau (Guinea Bissau) el 25 de agosto de 1956. Licenciado

en Historia, en 1978, por la Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (FLUL) y Magíster en Historia de los Siglos XIX y XX, en 1993, por la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de

Lisboa (FCSH-UNova), con una tesina que fue publicada en libro ya póstumamente (*Quem não se sente não é filho de boa gente – A Ofensa em Portugal no Primeiro Terço do Século XX*, Cascais: Patrimonia, 1997). Dejó incompleto un Doctorado en Cultura Portuguesa, sobre la figura de João Chagas. También fue Profesor de Historia para la Educación Secundaria. En el IES

en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, coordinó una Cátedra en Historia de Portugal. Fue director de la Revista de Culturas Lusófonas *Parecidos & Diferentes* (1993-1997). Fue uno de los pasajeros del vuelo de Aerolíneas Argentinas que, el 10 de octubre de 1997, yendo de Posadas hasta Buenos Aires, explotó en territorio uruguayo sin dejar sobrevivientes.



1997- 2002

Rui Vicente de Azevedo

En primera persona:

Veintiséis años después de haber asumido el cargo de Lector de Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, I.P. (en aquel entonces, sólo Instituto Camões) en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, ¡escribo estas palabras con gran placer y orgullo para la revista, que honra a los lectores de Lenguas Vivas!

Han pasado veintiséis años. Fue mi primer cargo en toda una vida al servicio de la lengua portuguesa. ¡Por eso es lo que más atesoro en mi corazón y en mi alma! Conocí a personas fantásticas que me apoyaron mucho, tanto en mi vida profesional como personal,

durante los cinco años que estuve allí. Humildemente puedo decir también que serví de apoyo a muchos debido a circunstancias que nos conmocionaron a todos y que permanecen en nuestra memoria.

Después de Buenos Aires, continué mi viaje: Beira (Mozambique), Pretoria (Sudáfrica), Berlín (Alemania) y ahora me encuentro en Lisboa, en la sede de Camões, I.P. Continué este camino por la rica experiencia en Buenos Aires (¡y en Argentina!) y porque me di cuenta de que ésta era la vida que quería seguir. ¡Y aquí estoy!

Permítanme agradecer a todos los que me hicieron sentir como en casa y feliz: a las autoridades y al personal de Lenguas Vivas, a los alumnos, ¡a los profesores! ¡Y a todos los amigos que tengo y que dejé atrás! ¡Y han sido muchos! Sí, soy un desagradecido. He dicho poco o nada. Tal vez porque, como dice el viejo

refrán, “¡Nunca vuelvas a un lugar donde antes fuiste muy feliz!”.

2002 – 2006

Marta Vieira Pires (1973-2015), nació en Aradas (Aveiro, Portugal). Trabajó en Timor Leste, Australia y Argentina. En Argentina, fue lectora del Camões y fue nombrada Agregada Cultural de la Embajada de Portugal en 2004. En 2006, decidió instalarse definitivamente en Buenos Aires. Se dedicó a la organización de eventos culturales, exposiciones y espectáculos artísticos. Dirigió la agrupación Nuova Harmonia, con reconocidas actividades artísticas en los teatros Coliseo y Colón. Fue consultora en marketing y directora del Dorier Group Latam. El 19 de marzo de 2015 iba a bordo del avión Beechcraft Kingair 90, un taxi aéreo, con 7 compañeros de trabajo, que se precipitó a tierra poco después de despegar del aeropuerto de Laguna del Sauce, accidente en el que perdieron la vida todos los pasajeros y la tripulación. El 10 de junio de 2015, durante el mandato del Presidente Aníbal Cavaco Silva, Marta Vieira Pires fue distinguida con el título póstumo de Comendadora de la Orden del Infante D. Henrique por la Presidencia de la República Portuguesa.

Testimonio de su alumna Ariadna García

Ella apareció en el IESLVJRF como un espíritu libre, joven, audaz y profundo. Todo en ella indicaba que no la

olvidaríamos, que nos dejaría su huella sin dudar. Y así fue... Su elegancia y simplicidad en el vestir reflejaba su forma de ser, así como su manera de hablar, que llamaba la atención y tocaba los pensamientos. Además de ser una excelente docente al saber cómo compartir sus experiencias y sus conocimientos, era una persona apreciada. En el breve tiempo en que la tuvimos entre las cuatro paredes del aula, logró movilizar y revolucionar no sólo las ideas sino también la forma en que nos mostramos ante la vida. Siempre surgía con alguna novedad de algún país desconocido o distante y si la noticia era fuerte o intensa lograba suavizarla con la compañía del arte. No solo era una mujer de muchas ideas sino también de una gran sensibilidad, con una mirada fotográfica de la realidad bastante impactante. Recuerdo que al final del curso nos invitó a su casa para una cena y allí vi sus fotografías en blanco y negro de paisajes y personas, pero una en particular me llamó la atención. Una gaviota sobrevolando el mar, casi acariciándolo. El diseño de sus alas era el reflejo del movimiento del agua; había allí un aire nostálgico. Nunca hubiéramos podido imaginar el desenlace de su vida pero el hecho de haberla conocido, incluso brevemente, fue como esas invitaciones que te hace la vida al ofrecerte un día de lluvia para que disfrutes más del olor a tierra. Marta Pires fue viento, lluvia y tierra. Estuvo de paso pero dejó raíces.



2007–2012

Sónia Cristina Días Mendes (Porto, Portugal, 1980) es doctora en Ciencias del Lenguaje: Didáctica del Portugués Lengua no Materna (2017) por la Facultad de Letras de la Universidad de Porto (Portugal), institución donde realizó dos posgrados: Didáctica del Portugués Lengua no Materna y Supervisión Docente (2010) y Enseñanza del Portugués como Lengua Extranjera (2005). Posee también Licenciatura en Estudios Ingleses y Alemanes–Rama Educativa (2004), otorgada por la misma institución. Posee una formación complementaria en herramientas interactivas para la enseñanza de portugués lengua extranjera en la Web 2.0 (Camões, Instituto de Cooperación e de Lengua, IP), en edición, transformación y análisis de datos cuantitativos y cualitativos (Facultad de Letras de la Universidad de Porto e Instituto de la Educación de la Universidad de Minho) y en técnicas de presentación en público (Facultad de Psicología de la Universidad de Porto).

Cuenta con una vasta experiencia como docente de estudios portugueses en contexto universitario, en particular al servicio del Camões, I.P. (2017-2023: Universidades de Bucarest y Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Rumania; 2006-2012: Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, Argentina).

Por otra parte, posee un amplio currículum como formadora en cultura portuguesa y en didáctica de la lengua extranjera en contextos de formación docente inicial y continua en países como Alemania, Argentina, España, Georgia, Rumania y Uruguay.

En el ámbito del portugués lengua no materna, cuenta con experiencia de elaboración de cursos bajo el régimen *eLearning* y de exámenes de certificación de competencia lingüística y, en el ámbito académico, como tutora de tesis de licenciatura.

En lo que concierne al ámbito editorial, es autora, editora y organizadora de recopilaciones literarias – *Microrrelatos Fotográficos* (2023); *Cronicando em Cluj-Napoca* (2023); los cuatro volúmenes de *Cronicando em Bucareste*, (2018-2021); los tres volúmenes de *Cronicando* (2011-2012) – resultado de proyectos de producción escrita desarrollados con los estudiantes

de las universidades en las que se desempeñó como docente.

Cuenta, además, con vasta experiencia como coordinadora de Centros de Lengua Portuguesa/Camões (Argentina, Rumania) y como gestora cultural al servicio del Camões IP y de las Embajadas de Portugal en Bucarest (2017-2023) y en Buenos Aires (2006-2012), promoviendo la lengua y la cultura portuguesas a través de la organización de exposiciones, conciertos, eventos literarios, ciclos de cine, conferencias, entre otros.

Sus principales áreas de interés, de investigación y actuación son la didáctica del portugués lengua no materna, la educación plurilingüe e intercultural, la producción escrita en lengua extranjera, la literatura de la guerra colonial y la formación docente (offline y online/eLearning).

En primera persona:**En este *ahora*, en aquel *ahora***

A todos mis alumnos de la casa de las lenguas vivas

En este *ahora*, en que amablemente me invitan a volcar sobre el papel algunas palabras sobre mi paso como lectora Camões I.P. en el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en Buenos Aires (09/2006-08/2012), vuelvo al texto “En este espacio, ahora aquí, ahí dentro de poco...”, que en 2012 sirvió de prefacio a la recopilación *Cronicando 3*.

En aquel *ahora*, en que me despedía de Argentina, escribía: “Me preparo para dejar este país que me hizo crecer, dejo los rincones de esta ciudad (*la ciudad de la furia, donde nadie me ve y yo soy parte de todos*), esta ciudad por donde tanto caminé, por donde tantas carcajadas solté, donde tanto salté, una niña (de diez años) continuo siendo”. Y seguía: “Aquí, tierra que me pertenece y continúa siendo ajena, eché raíces que permanecerán en espíritu, en palabras, en pensamientos, seis años con tantas raíces, con tantas y tantos”.

Once años transcurridos, once años de mundos otros. Permanecen las raíces, sin embargo. Nutridas por recuerdos. Sustanciadas por eternos lazos creados.

Clases, seminarios, cursos, congresos, exposiciones, conciertos de fado, ferias del libro, encuentros de narración oral –personas, todo realizado por y basado en personas. En individualidades, en personalidades. En encuentros que transitan del deber al placer. A la empatía, a la amistad. Grandes nombres pasaron por la *ciudad de la furia* en aquellos seis años míos: Rosa Bizarro, Maria de Fátima Outeirinho, Maria José Grosso, José Luís Peixoto, Gonçalo M. Tavares, Rui Zink, Carminho, Joana Amendoeira, Camané, Cristina Taquelim, Luís Correia Carmelo, Miguel Horta, Maria do Rosário Pedreira, entre tantos otros enormes nombres.

Con ellos aprendimos tanto. Desde la didáctica hasta la cultura. La portuguesa. La que tan armoniosamente con la brasileña convive en la casa de las lenguas vivas.

Y tanto aprendí con mis alumnos, tanto crecí con ellos. En la casa de las palabras. En el hogar de los autores lusófonos. Donde, a través de la lengua de Camões, semanalmente descubrimos manifestaciones, culturas y realidades otras. Donde semanalmente construimos nuestro arte de *cronicar*. Donde “visitamos la casa de las palabras de Galeano y encontramos, en los viejos frascos de vidrio, palabras deseosas de ser observadas, de ser tocadas, de ser sentidas, de ser elegidas”. Palabras que pasaron a habitar las crónicas de los alumnos que cursaron la materia Lengua Portuguesa IV del Profesorado de Portugués.

Once años transcurridos, once años de mundos otros.

Permanecen las memorias, sin embargo. De las sonrisas, del brillo en los ojos, del orgullo. De cada uno de esos cronistas. Por los textos inmortalizados en las recopilaciones *Cronicando 1, 2, 3*. Por las lecturas conmovidas y conmovedoras en los *Cafés Literarios*.

En aquel *ahora*, en el que me despedía de Argentina, escribía: “Quiero creer que dejo frutos de mi paso por aquí, que de las semillas que fueron plantadas nacieron bellos colores y formas que, espero, den vida a otros nuevos y fuertes colores y formas distintas”.

Once años transcurridos, once años de mundos otros. Permanecen los recuerdos, sin embargo.

En este *ahora*, cronistas míos de entonces, contemplo los lindos colores y formas que nacieron de las semillas que dejaron en mí. Las raíces permanecen en espíritu, en palabras, en pensamientos.

Seis años de felicidad, con tantas y tantos.

Saudade.

Traducido del portugués por:

María Celeste Aguirre, Cintia Gómez y Santiago Ure

Mendes, S.D. (2012). *Cronicando 3*. Buenos Aires: Centro de Língua Portuguesa/Camões Buenos Aires.



II Café Literario | Camões Buenos Aires – junio 2012 | Presentación de los libros *Cronicando 2* y *Cronicando 3* | Sónia Dias Mendes y alumnos de Lengua Portuguesa IV – años lectivos 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 – del Profesorado de Portugués

2012–2017

Irma Aurelia González es natural de Buenos Aires, luso-argentina, Doctora en Estudios del Lenguaje, encargada de asuntos culturales y profesora universitaria de la red EPE (enseñanza del portugués en el extranjero) del *Camões, Instituto da Cooperação e da Língua (Camões IP.)*, del Gobierno de Portugal, desde 2012.

Es autora de varios trabajos académicos en el área de la Lingüística aplicada -didáctica de las lenguas extranjeras, del nro. 6 de la colección *Desenvolvimento Curricular* del Ministerio de Educación de Portugal, así como de diversas crónicas y ensayos.

En su paso por el Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” (2012-2017),

estableció como misión central de su gestión la descentralización de las acciones del Camões IP, que tuvo como resultado llevar comunicaciones y seminarios a diversas provincias de Argentina, con lo cual se alcanzó a alumnos y docentes de Portugués como lengua extranjera en instituciones y universidades del interior del país (Córdoba, Entre Ríos, Tucumán) e incluso en Foz do Iguazu.

Actualmente, es Agregada de Cultura de la Embajada de Portugal en el Cairo, Egipto, y Profesora Invitada en la Facultad de Lenguas y Traducción de la Universidad Ain Shams de la misma ciudad, donde fundó e inauguró el Departamento de Portugués, con apoyo del Camões I.P. en septiembre de 2019.



2017 – 2023

João Ribeirete nació en Lisboa el 13 de octubre de 1978. Es Licenciado en Estudios Portugueses por la Facultad de Letras de la Universidad de Lisboa (FLUL), recibido en el 2000. En 2005 defendió su Maestría en Literatura Comparada en la misma institución. Es

actualmente el director del Camões – Centro Cultural Português en Nueva Deli (India) y lector de Lengua Portuguesa en la Universidad de Deli. Antes de su llegada a Argentina, entre 2012 y 2016, se desempeñó como lector del Camões IP (Galicia, España) en la Universidad de Santiago de Compostela y también fue Director del Centro Cultural del Camões en la ciudad de

Vigo. Sus principales áreas de investigación académica son la Literatura Comparada, los Estudios Fílmicos, la Literatura Portuguesa de los siglos XIX, XX y XXI, el Cine Portugués y la enseñanza de Portugués como Lengua Extranjera y Lengua Segunda.

En primera persona:

Fue un gran honor estar en Buenos Aires trabajando en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” estos seis años. Jamás se me ocurrió trabajar en un lugar donde vivió una pareja, unos 150 años antes, que tenía un puma como mascota. Jamás se me ocurrió trabajar en un lugar donde pudiese desarrollar un proyecto tan simple cuanto seductor de lectura colectiva de libros que terminó alcanzando a más de 2700 nuevos lectores de libros en portugués. Jamás se me

ocurrió trabajar en un lugar por el que muchos artistas (el actor Rogério Samora y la actriz Isabel Ruth, por ejemplo) y escritores portugueses (Ondjaki, João Tordo, José Luís Peixoto, Alexandra Lucas Coelho, Raquel Nobre Guerra, Miguel Manso, Pedro Eiras, Ana Luísa D`Amaral) pasaron y dejaron su huella. Jamás se me ocurrió trabajar en un lugar donde el proyecto de cursos intensivos de portugués abiertos a la comunidad porteña y argentina pudiese crecer de forma tan alucinante. Jamás se me ocurrió trabajar en un lugar donde la gente creyese que es posible llegar al idioma extranjero a través de las artes (el cine, la literatura, el teatro y las historietas) y que estuviese predispuesta a llevarlo a la práctica. Jamás se me ocurrió encontrar en ese lugar donde trabajé tantxs amigxs, que llevo conmigo donde yo vaya.



Cuarenta años del Departamento de Alemán

Roberto Bein¹



No teman: no haré un aburrido racconto autobiográfico. Más bien señalaré algunas cuestiones que me parecen hitos importantes en la evolución del Departamento y de la institución y finalizaré con algunas reflexiones acerca del futuro.

El Departamento comenzó con el Profesorado. Esa posibilidad estuvo prevista desde 1904, cuando Juan Ramón Fernández, ministro de Julio A. Roca, creó la Escuela Normal del Profesorado en Lenguas Vivas, que

inicialmente formó docentes de inglés y francés para la secundaria y también cursos de esas dos lenguas y de italiano para la comunidad. Se trató, en su momento, de un gesto político-lingüístico pionero, que sólo puede explicarse porque si bien los círculos dominantes querían integrar a los numerosos inmigrantes en una nacionalidad argentina mediante una vigorosa castellanización a través de la escuela pública y otros mecanismos, al mismo tiempo tenían como ideal la formación europea, que incluía el conocimiento de lenguas

1 El 13 de julio de 2023 se realizó una celebración por el 40° aniversario del Departamento de Alemán, que se fundó en el año 1983 con la creación de la carrera del Profesorado. El encuentro contó con una apertura musical a cargo de la pianista Laura Daian, entonces flamante egresada del Profesorado en Alemán, una intervención poética trilingüe por Natalia Haller (graduada), Miguel Santana y Débora Stang Cesari (estudiantes), una mesa redonda de intercambio entre docentes y estudiantes de diversas épocas de ambas carreras y un vino de honor. Compartieron sus experiencias como estudiantes las profesoras Vanina Enz y Silvia Rodríguez, y la traductora María Tellechea. El cuerpo docente estuvo representado por Regula Rohland de Langbehn, Wolfgang Tichy y Roberto Bein. Reproducimos aquí el discurso del profesor Roberto Bein, quien nos invitó a repasar -o descubrir- los vínculos entre el Departamento de Alemán, la comunidad educativa del instituto y la sociedad en general.

extranjeras. Claro que estas se enseñaban sólo en la escuela secundaria, a la que por lo común no accedían los inmigrantes pobres. El problema era que, como decía Juan R. Fernández en un informe al Congreso de la Nación en 1903, “la enseñanza de las lenguas vivas se realiza en condiciones lamentables por su profesorado improvisado”. Evidentemente, los profesores eran reclutados entre personas que conocían la lengua extranjera pero carecían de formación docente y entre docentes que no dominaban la lengua extranjera. Hoy día se los llama “idóneos”.

El alemán se había enseñado durante unos años en los colegios nacionales en la segunda mitad del siglo XIX, pero luego casi exclusivamente en instituciones privadas, en universidades, en cursos de extensión y, más adelante, en colegios técnicos. No abundaré ahora en

todos los vaivenes de la inmigración de habla alemana, ni en los de las escuelas privadas. Sólo recordaré que muchas escuelas alemanas (había más de 170 antes de la Segunda Guerra Mundial) adhirieron a la llamada *Gleichschaltung* [igualación], al nazismo², y que los edificios de esas escuelas fueron expropiados como propiedad enemiga al finalizar la guerra, a la que la Argentina había entrado a último momento del lado de los aliados. Algunas fueron reabiertas bajo lineamientos democráticos en los años cincuenta y necesitaron docentes de alemán. Crearon entonces en 1959 el Seminario Pedagógico Alemán, que formaba maestros de alemán para la primaria. Pero no había formación oficial de docentes de alemán para el Nivel Medio, salvo en la Universidad Nacional de Córdoba. Por eso se creó el Departamento de Alemán.



Sigo, entonces, a partir de 1983. En diciembre de ese año, asumió el gobierno electo democráticamente, tras más de siete años de la sangrienta dictadura

cívico-militar. Esa circunstancia tuvo, por supuesto, consecuencias en todas las instituciones y en los planes de estudio. El Lenguas Vivas, tras un período de

2 “Tras el ascenso de Hitler al poder en Alemania, el nacionalsocialismo inició un proceso de *Gleichschaltung* (igualación) de diversas instituciones de la colectividad alemana de la Argentina que, aunque exitoso, no abarcó a su totalidad”, en https://repositoriosdigitales.mincyt.gov.ar/vufind/Record/CONICETDig_da024fa6d2f271362d45859ecca6b9c9

una rectora normalizadora, recuperó su Reglamento Orgánico, que venía de 1957, y, por tanto, su autogobierno con elección del Consejo Directivo, del rectorado, de la regencia [actual Secretaría Académica] y de la jefatura de carrera. Claro que en el Departamento de Alemán, como decía Gabriel García Márquez, “El mundo era tan reciente que muchas cosas carecían de nombre, y para nombrarlas había que señalarlas con el dedo”. No teníamos egresados, algunos profesores eran “prestados” del Goethe-Institut o de pedagogos de escuelas alemanas, etc. Pero igual el Profesorado en Alemán se benefició con la democratización. Por ejemplo: pronto se modificó el plan de estudios y se pasó de tres a cuatro años. Después se creó una comisión de revisión del Plan de Estudios en 1989, de la que ya participó el Departamento de Alemán; aparecieron propuestas como el Núcleo Optativo y se fueron aceptando las figuras del asistente lingüístico y de los practicantes alemanes. En general, en esos años había un espíritu innovador y de apertura, frente a lo que había sido años atrás una institución para chicas de buenas familias y muy católica, mientras algunas egresadas del Nivel Medio fueron desaparecidas por la dictadura. Dos de ellas, Alejandra Lapacó y Laura Pérez Rey, fueron recordadas en una ceremonia a fines de los años 90 encabezada por la entonces rectora Mora Pezzutti (ver <https://youtu.be/aLi8TYcqC6s>) y se colocó una placa con sus nombres en el patio.

El 17 de marzo de 1992 a las 14.45 hs. se produjo el atentado contra la Embajada de Israel, que estaba en Arroyo y Juncal. Desde la galería sentimos el ruido y el temblor y vimos el hongo de humo y escombros subir por detrás de la actual Biblioteca de Alemán. El Lenguas Vivas se vio afectado: unos chicos de primaria se lastimaron con vidrios, cayó estuco, se rompió el gran vidrio de la ventana que va de la escalera principal al patio, se cayeron persianas, hubo rajaduras en paredes. Se destacó la buena actitud de las maestras: a pesar del miedo -había rumores de que explotaría una segunda bomba- conservaron la calma y guiaron a los chicos ordenadamente fuera de la escuela hasta el hotel de enfrente, desde donde fueron buscándolos los padres. En el momento de la explosión, quedábamos unos pocos profesores del Profesorado de Alemán porque ya habían terminado las mesas de examen. Después, durante varios meses nos prestó (al Profesorado

en Alemán) aulas el Instituto Goethe en su edificio de la Av. Corrientes al 300. Hubo un aporte de Alemania para la reparación del edificio.

En enero de 1994 (tal vez en la Navidad de 1993) el gobierno, a cargo del Dr. Carlos Saúl Menem, nos traspasó de Nación a Ciudad. Conservo la carta dirigida al presidente que elaboramos en conjunto los Consejos Directivos del Lenguas y del Joaquín en una reunión en el tórrido día de Reyes de 1994. En esa carta decíamos, entre otras cosas, que

[...] se transfiere el nivel superior a la Municipalidad, ámbito jurisdiccional que históricamente desconoce nuestra problemática, con el agravante de que no ha sido aún reglamentada la desdichada Ley Federal de Educación y ni siquiera existe una Ley de Educación Superior. Esto es incuestionablemente un salto al vacío.

Tal proceder dificulta la posibilidad de seguir elaborando planes y proyectos pedagógicos, genera vacíos legales, desconoce absolutamente el posgrado en nuestras instituciones, echa un cono de sombra sobre las incumbencias de los títulos y muy probablemente impida su reconocimiento internacional.

Creados en 1904, nuestros Institutos de formación superior han formado profesionales de probada idoneidad que incluso han nutrido cátedras universitarias aquí y en el exterior, y han desarrollado proyectos propios que sirvieron de modelo a otras instituciones. En suma, han sabido responder y aun anticiparse a las necesidades cambiantes de la sociedad argentina a través de, por ejemplo, la creación de nuevas carreras (traductorados) y carreras de posgrado y de perfeccionamiento docente (maestrías), la formación de docentes de portugués mucho antes de que lo requiriera el Mercosur, la puesta en marcha de actividades de extensión (entre ellas, la enseñanza del español como lengua extranjera), la flexibilización de los planes de estudio terciarios (incorporación de materias optativas), etc.

Esta prestigiosa y reconocida trayectoria es producto del trabajo entusiasta y comprometido de gene-

raciones de docentes, alumnos y graduados en el marco de la autonomía académica asegurada por nuestros reglamentos orgánicos, autonomía solo suspendida durante los gobiernos de facto [...].

[...] Señor Presidente: frente a la improvisación inconsulta que caracteriza la transferencia, lo instamos a que instruya al Ministerio de Cultura y Educa-

ción para que especifique las medidas concretas que proyecta como respuesta a nuestros interrogantes y a nuestra impresión de que, lejos de preocuparse por cumplir con la responsabilidad constitucional de garantizar la educación pública, el gobierno está actuando irreflexivamente y sin rumbo alguno con el mero afán de recorte presupuestario.



Lamentablemente, el Dr. Menem nunca encontró el tiempo para contestar la carta, ahora es tarde y la dependencia del GCBA sigue hasta hoy. Pero esa circunstancia no nos amilanó; decidimos crear un traductorado en alemán, puesto que pensábamos que existía una demanda de buenos traductores más allá del área jurídica, en la que se formaba y sigue formando en la Facultad de Derecho de la UBA. Así lo hicimos en 1995. En el plan inicial, por razones institucionales seguimos los modelos de los traductorados ya existentes de francés e inglés, aunque con algunas innovaciones que luego se profundizaron y que incluso influyeron en las posteriores reformas de los planes de estudio de las otras lenguas y en la creación del Traductorado en Portugués. Así, desde el comienzo introdujimos la materia Traductología, tal vez la primera en América

Latina; también incluimos tres en vez de dos Lenguas Castellanas; en eso, creo, no fuimos los únicos, pero sí en aprovechar la experiencia para el Profesorado, estableciendo el examen de castellano también en el examen de ingreso.

Sí confieso que como casi ninguno de nosotros/as provenía de carreras de traductorado salvo Astrid Wenzel, Rayén Braun y no sé si alguien más, tuvimos que cubrir inicialmente las cátedras de traducción con idóneos – los que JRF, en el caso de los profesores, llamaba improvisados–, es decir, con personas que tenían experiencia como traductores pero no una formación específica. Yo, por ejemplo. Con el correr de los años y la génesis de traductores de carrera, creo sinceramente que esta formación ha mejorado mucho.

Había mencionado antes la formación de profesores de alemán para el Nivel Primario en el Seminario Pedagógico Alemán, DPS por su sigla en alemán, creado en 1959. Esta institución, que funcionaba en Martínez, fue disuelta en 1998 por dos nobles, como bromeábamos: por un Sr. von Rügen, director del DPS, y por el barón Alexander Michael von Engelhardt, que era el lector del DAAD [Servicio Alemán de Intercambio Académico] en el Lenguas Vivas; a cambio, se decidió que nuestro Departamento asumiera también la formación de docentes de alemán para en Nivel Primario. El análisis que se hizo entonces de la merma de alumnos del DPS: “sólo nos quedan algunos cadáveres de fichero (*Karteileichen*)” señalaba cuestiones sociológica y sociolingüísticamente interesantes: los colegios del norte del AMBA fueron aportando menos candidatos a la docencia, tal vez porque sus egresados aspiraban a puestos mejor pagados, y para los alumnos de la zona oeste y sur desplazarse hasta Martínez significaba unas cuatro horas diarias de viaje; además, aparentemente para muchos alumnos el alemán había dejado de ser lengua materna, con lo cual se debería haber modificado la didáctica en ese sentido. Para la puesta en marcha del Profesorado de Primaria contamos con el apoyo inicial de pedagogos de la Central de Escolaridad Alemana en el Exterior (ZfA). Pese a la formación de profesores de alemán de primaria no se ha logrado hasta ahora que el alemán sea una de las ofertas de las escuelas plurilingües de la CABA.

En 2006 se planificó la creación de un doble título; para simplificar uso las designaciones tradicionales de maestro de grado y a la vez docente de alemán para el nivel primario. Se planificó en conjunto con el Normal 1, oficialmente Escuela Normal Superior n.º 1 en Lenguas Vivas “Presidente Roque Sáenz Peña”, donde, además, el alemán era lengua optativa. La idea era que los estudiantes no tuvieran que repetir las materias comunes; p.ej., las pedagógicas en castellano, para poder obtener el doble título en unos cinco años. Pero la iniciativa no tuvo mucho éxito. Sé de una sola egresada. A modo de anécdota.

Podría seguir con otros hitos. Pero creo que algo a destacar es el apoyo a nuestras carreras de alemán tanto de parte de las autoridades del Lenguas Vivas, a pesar de que sólo en pocos casos pertenecían al Departamento,

como del DAAD y de la ZfA, no solo con docentes de excelencia sino también con la constitución de la biblioteca del Departamento, la provisión de computadoras y otras herramientas y ayudas económicas, a las cuales también contribuyó la Comunidad de Trabajo de las Escuelas Alemanas en la Argentina, que por cierto deberían llamarse escuelas germano-argentinas.

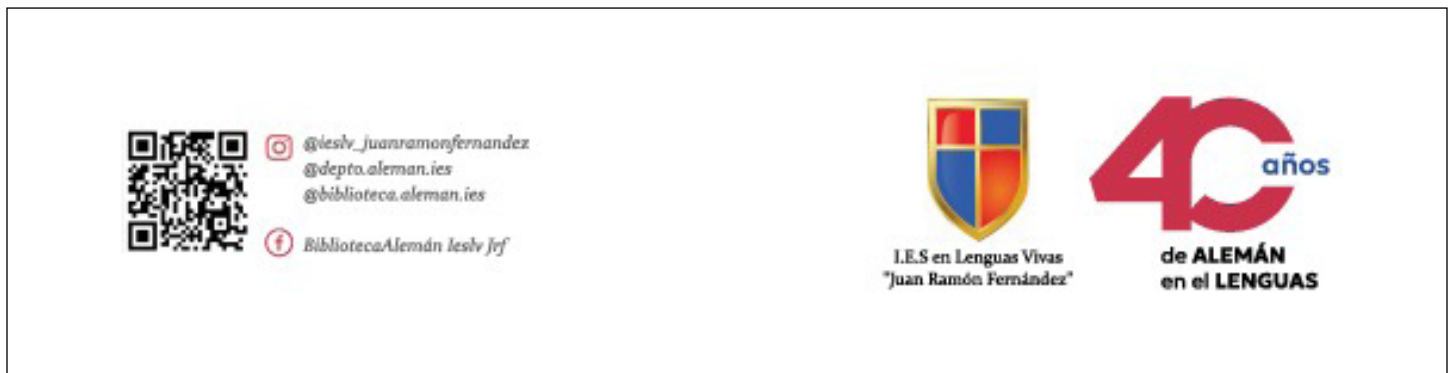
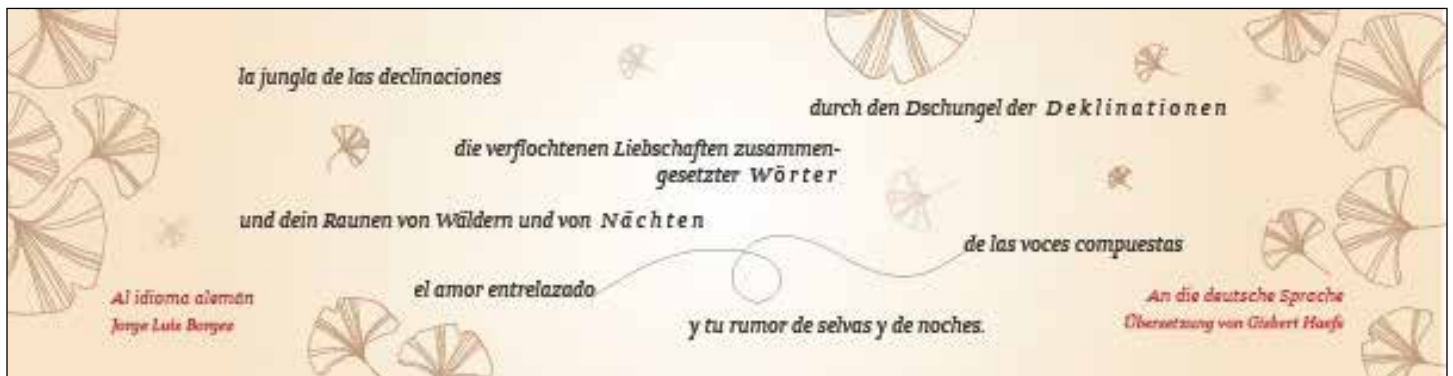
Otra cuestión notoria es que el Departamento de Alemán fue pasando de cierto aislamiento a estar muy integrado en la vida del Lenguas Vivas, con representantes estudiantiles y docentes en el Consejo Directivo y en el rectorado, y también en los postítulos, en el SPET [Seminario Permanente de Estudios de Traducción] y en la revista institucional. Asimismo ha participado, solo y con otros departamentos, en diversos proyectos de investigación, que sin duda tienen una importancia muy grande porque impulsan innovaciones y mejoramientos. Por supuesto que el departamento sufre los mismos embates de la realidad exterior tanto en los mecanismos institucionales como en la situación de los docentes y alumnos que lo componen.

Perspectivas

Como lo he señalado, en estos cuarenta años el alemán se ha convertido en las escuelas germano-argentinas y fuera de ellas mayoritariamente en lengua extranjera; pero además, muchos de los alumnos no son descendientes de alemanes o lo son sólo parcialmente. Por supuesto, eso no significa que no puedan aprender muy bien el alemán; pero deberemos seguir adaptando nuestra pedagogía a esa situación e ir analizando también las representaciones -las valoraciones acerca de la utilidad y el prestigio- de la lengua y de las lenguas en juego. Ni que decir que a mi juicio continúa siendo una lengua muy valiosa e importante, y es un error político-lingüístico, si realmente se la quiere impulsar, plantearla como DAFNE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch, es decir, alemán como tercera lengua tras el inglés como lengua segunda). También los/las traductores/as tienen seguramente un campo de trabajo interesante por delante en diversos terrenos: en el científico y técnico, y en el literario y filosófico, y no sólo en traducciones nuevas, sino también en retraducciones.

Claro que en ambas orientaciones habrá que estar al tanto de las novedades, como siempre lo estuvo el Lengua Viva, que fue, por ejemplo, la primera institución que en los años treinta usó discos de pasta (hoy día: vinilos) para la enseñanza de lenguas. Con ello me estoy refiriendo a los cambios que traerá consigo el desarrollo de la informática – por ejemplo, el hecho de que se esté hablando de unos anteojos que posibilitarán leer en tiempo real un texto en una lengua distinta de la original (algo similar ocurrirá en audio), es decir que podrán tener una práctica plurilingüe personas

monolingües o al menos desconocedoras de la lengua que están leyendo u oyendo. Eso nos obligará a analizar los cambios que las nuevas tecnologías de la palabra traerán consigo tanto en el aprendizaje de lenguas como en la traducción y cuáles serán sus limitaciones. Y también deberemos, como siempre, estar al tanto de los cambios que experimente la propia lengua alemana en Alemania, Austria y Suiza y en las demás comarcas en que se la hable. Incluso en la Argentina. Es decir: los próximos cuarenta años serán un desafío.



Cuando se quiere impulsar una lengua se lo debe hacer directamente, sin “pedir permiso”. Entrevista a Roberto Bein.

Martina Fernández Polcuch y Silvina Rotemberg

Conocimos a Roberto Bein cuando fue nuestro profesor en las asignaturas Lingüística Interdisciplinaria y Sociología del Lenguaje en la carrera de Letras (UBA), en la década del 90. Ambas nos formamos en paralelo como traductoras en el Instituto Goethe, durante los años en los que se creó el Traductorado en Alemán del Lenguas Vivas. Fue Roberto quien nos convocó para incorporarnos como profesoras al Departamento de Alemán. Así pasó de ser nuestro docente a ser mentor y luego, por muchos años, colega. Ejerció la docencia en el Lenguas entre 1986 y 2016. Además de referente intelectual, Roberto Bein es –alguna vez había que dejar esta gracia por escrito– el alma pater del Departamento de Alemán.

¿Cómo fue tu primer vínculo con el Lenguas Vivas? ¿A qué personas destacarías de esa primera época?

En octubre de 1986, me llamó el lector del DAAD [Servicio Alemán de Intercambio Académico], Wolfgang Tichy, principal organizador del Profesorado en Alemán (creado en 1983), para ofrecerme la cátedra de Estructuras Comparadas Alemán-Castellano, de dos horas cátedra. Me había recomendado la profesora Diana Ardissonne y Tichy se cercioró preguntándole a Gabriela Massuh, entonces a cargo de la actividad cultural del Instituto Goethe. Acepté contento: había vuelto del exilio a fines de 1984 y en 1985 había comenzado a dar clases en el CBC-UBA. De la institución yo sabía lo que más bien todo el mundo: que era una escuela prestigiosa de larga trayectoria, que tenía los tres niveles, primario, secundario y terciario, que formaba profesorxs de idiomas y no mucho más. Cuando comencé, en las materias en alemán el profesorado contaba con la colaboración de tres instituciones: el DAAD, la ZfA (la Central de Escolaridad Alemana en el exterior) y el Instituto Goethe; este último luego suspendió su colaboración. Lxs lectorxs del DAAD fueron siempre muy activxs: además de dictar las materias culturales y, cuando hacía falta, otras, traían iniciativas pedagógicas, invitaban a escritorxs, se ocupaban

de que se enriqueciera la biblioteca del Departamento de Alemán y organizaban viajes de estudio a Alemania (en algunos casos, estos también partían de iniciativas de los pedagogos de la ZfA). Las veces que me tocó ser jefe de carrera pude mantener siempre un diálogo fluido con lxs sucesivxs lectorxs; yo me ocupaba más bien de las relaciones institucionales dentro del Lenguas Vivas, y ellos, del rumbo pedagógico. Entre las personas más importantes de los comienzos, mencionaré a Wolfgang Tichy, a Regula Rohland y a lxs lectorxs que les siguieron; en especial, a Helmut Galle, quien fue lector de 1996 a 2000; y también al metodólogo Gerhard Kakuschky, enviado por la ZfA, que estuvo con nosotros de 1999 a 2006. Muy importante fue también el impulso que recibió el Departamento de parte de las rectoras Lucila Gassó y Mora Pezzutti. También había bastante relación con la Comunidad de Trabajo de Asociaciones Escolares Argentino Alemanas (AGDS) y con la Embajada de Alemania.¹

¿Qué materias dictaste a lo largo de los años? ¿O deberíamos preguntar cuáles no dictaste?

Dicté efectivamente varias materias. Además de Estructuras Comparadas, fui asumiendo las Gramáticas I y II; luego las dejé y pasé a dictar Lingüística y Análisis

1 Una presentación detallada de los vínculos con estas instituciones, así como la lista de lectorxs, pedagogxs y asistentes lingüísticxs

del Discurso. Cuando comenzó el Traductorado, dicté primero Traducción I, luego Traducción Técnico-Científica I (no recuerdo si entera; lo hice a falta de docentes especializadxs) y, por último, Traductología, compartida con Patricia Willson y Bernardo Capdevielle. Es decir que dicté siempre materias del área lingüística, pero nunca una Lengua Alemana ni materias del área didáctico-metodológica, precisamente porque, al carecer de una formación como profesor de alemán (era Profesor en Letras de la UBA), no me sentía en condiciones de hacerlo; en cuanto a las materias del área sociocultural, como ya expliqué, durante varios años se hicieron cargo lxs lectorxs enviadxs del DAAD.

Tuviste una participación constante y decisiva en la vida institucional. Creaste el Traductorado en Alemán, fuiste jefe de carrera, consejero directivo, regente del nivel superior (correspondiente al cargo actual de secretarix académicx), director de la revista *Lenguas Vivas*. ¿Cuáles fueron tus objetivos en estas distintas instancias? ¿Con qué debates y desafíos te encontraste?

Mi primera participación institucional fue integrar la Comisión de Revisión del Plan de Estudios 1989. La formábamos representantes de los cuatro idiomas y me dio una visión bastante completa de la institución, al menos del Nivel Superior, aunque también nos llegaban consultas y propuestas de los otros niveles. La existencia de la comisión evidenciaba –como el funcionamiento del Consejo Directivo– la autonomía académica y la democracia interna del Lenguas Vivas. El plan 1989 fue también el que amplió las carreras a cuatro años (antes eran tres), lo cual permitió pensar en la posibilidad de convertir el Lenguas Vivas en una institución universitaria, algo que luego nunca se concretó.

Luego efectivamente fui varias veces jefe de carrera, integrante del Consejo Directivo, lector local del DAAD de 1989 a 1995, regente de 2000 a 2003 y editor de la revista *Lenguas Vivas* entre fines de 2011 y 2015. Pero ante su pregunta debo decir que a lo largo de los casi treinta años que estuve en el Lenguas Vivas fuimos

cambiando el país, la institución y yo mismo, y por tanto me resulta difícil incluso recordar los objetivos en las distintas instancias (baste recordar que entre 1986 y 2016 ocurrieron la redemocratización y, en el Lenguas Vivas, la recuperación del Reglamento Orgánico; la caída del muro de Berlín; el traspaso del Lenguas Vivas de la jurisdicción nacional al GCBA durante el menemismo, con la consiguiente merma de autonomía; el atentado contra la embajada de Israel en 1992, que afectó al edificio del Lenguas Vivas, por lo cual en el Departamento de Alemán dimos clases por el resto del año en el Instituto Goethe; la profunda crisis económica, social y política de 2001 y la recuperación posterior, etc.). Trataré de sintetizar la respuesta en tres puntos:

1) Siempre quise contribuir a la continuidad de la difusión de la lengua alemana en nuestro país; independientemente de que puedan haber pesado mi bilingüismo familiar y mi formación escolar, el alemán siempre me ha parecido una lengua importante y valiosa que merecía conservarse y ampliarse, incluso porque lxs numerosxs inmigrantes germanohablantes constituían un puente hacia la lengua. Para ampliar ese espectro, después de unos años nos pareció conveniente –no a mí solo– crear el traductorado, dado que las traducciones permiten un acercamiento a una cultura cuya lengua no se domina. Para ello nos basamos en la experiencia de los departamentos de francés e inglés; nuestra innovación, como saben, fue la materia Traductología, abierta a estudiantes de los demás traductorados, que efectivamente vinieron, y que influyó en otras materias de traducción. En lo personal, había trabajado de traductor durante los ocho años que viví en Barcelona; sé que con una formación como la que hoy en día brinda el Traductorado en Alemán del Lenguas Vivas, yo habría sido mucho mejor traductor.

2) Al mismo tiempo que mi actividad en el Lenguas Vivas, me dediqué a la docencia y a la investigación en políticas lingüísticas en una materia y proyectos de investigación dirigidos por Elvira Arnoux en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA; incluso hice mi doctorado en Viena (director: Georg Kremnitz) sobre las

que trabajaron en el Lenguas Vivas hasta 2023 puede consultarse en “La cooperación internacional y los intercambios académicos en el Departamento de Alemán”, la contribución de Swantje Mikara y Lorena Justel al Suplemento n°9 de la Revista *Lenguas Vivas*, titulado *Superficies de contacto: El Lenguas Vivas y su entorno*, marzo de 2023.

políticas lingüísticas argentinas respecto de las lenguas extranjeras. Desde esos lugares fuimos priorizando el portugués para favorecer la integración del Mercosur y sudamericana, pero sin excluir la enseñanza de otras lenguas (amerindias, extranjeras), y nuestros estudios mostraban que cuando se quiere impulsar una lengua se lo debe hacer directamente, sin “pedir permiso” para hacerlo, por ejemplo, después de la enseñanza de inglés. En cuanto a debates y desafíos: las escuelas alemanas solían pedirnos más egresadxs para cubrir sus necesidades de docentes tituladxs; para lograrlo, en ocasiones nos pedían planes de estudio más cortos, desconociendo que los planes debían someterse a los lineamientos nacionales; a la vez, algunas escuelas insistían en que nuestrxs egresadxs debían tener una pronunciación y una competencia cuasi-nativa en alemán. Otro desafío fue impulsar la enseñanza de alemán en el sistema escolar público, tal como había existido en las escuelas técnicas del CONET. Aquí tuvimos pocos resultados: nunca logramos, por ejemplo, que las escuelas plurilingües de la CABA ofrecieran alemán, pese a que, junto con representantes de instituciones alemanas, habíamos elaborado un plan al respecto. Sí pudimos lograr la introducción de la lengua en cursos del Nivel Medio del propio Lenguas Vivas y elaborar una doble titulación junto con el Normal N° 1.

3) En cuanto a por qué fui ocupando todos esos puestos: no fueron algo que ambicionara especialmente, incluso porque tenía un vínculo intelectual, laboral y de participación institucional fuerte con la carrera de Letras de la FFyL-UBA, a la que sigo ligado. Sí debo decir que tempranamente me contagié el “espíritu del Lenguas” en el sentido de tener conciencia de pertenecer a la institución pionera y más prestigiosa del país en materia de formación de profesionales en lenguas extranjeras, que sirvió de modelo a otras instituciones terciarias y universitarias. Ese espíritu de pertenencia cohesionó a la comunidad educativa, si bien no debe idealizarse como garante de una ausencia de disputas internas. Por lo demás, también fui designado o elegido en los distintos puestos porque no había muchas personas que estuvieran dispuestas a ocuparlos.

Dictaste las materias Lingüística y Análisis del Discurso cuando el Traductorado no estaba radicado en el turno vespertino. Recordemos que se dicta íntegramente en ese turno a partir del 2016. Queremos preguntarte por la adaptación de los contenidos de estas materias a un estudiantado heterogéneo, ya que confluían estudiantes del Profesorado y del Traductorado en un mismo curso. ¿Qué temas te parecían especialmente importantes para futurxs docentes y traductorxs de alemán?

La verdad es que mientras fueron materias en común para lxs estudiantes de una y otra carrera, no propuse una diferenciación clara; además, cuando las materias se comenzaron a dictar en ambos cuatrimestres (disposición que partió del Gobierno de la Ciudad), tuve muy pocos alumnxs y no resultaba sencillo pensar un programa para, por ejemplo, dos estudiantes y otro distinto para otrxs dos en la misma aula, casi como multigrado. Por tanto, incluí temas relativos a una y otra carrera en los mismos programas. Así, en Análisis del Discurso, además de objetivos como: a) conocer los rasgos diferenciales de los distintos géneros discursivos y consolidar el conocimiento de tipos discursivos propios de los estudios superiores, como una monografía, una síntesis, una reseña, un informe de investigación; b) contrastar las formas textuales alemanas y argentinas; c) analizar fenómenos enunciativos (condiciones de producción y recepción, marcas de la subjetividad, presupuestos e implícitos, posición mutua de enunciador/locutor y alocutario/enunciatario), etc., procuraba que lxs futurxs docentes pudieran analizar discursivamente tanto los libros de texto como los discursos orales con que trabajarían en sus clases, mientras que para lxs futurxs traductorxs era fundamental fomentar la capacidad de analizar discursiva y contrastivamente los textos a traducir. La diferencia solía plantearla también en un trabajo final: mientras que a lxs estudiantes del Profesorado les pedía, por ejemplo, ejercitar el género monográfico dándoles una monografía defectuosa para que la criticaran señalando cuáles eran, a su juicio, los errores justificando esas opiniones y preguntándoles qué indicaciones darían a sus futurxs alumnxs para evitarlos, a lxs del Traductorado les daba un texto y les solicitaba un análisis de los factores a tener en cuenta al traducirlo.

¿Qué herramientas analíticas te interesó que utilizaran lxs estudiantes en la instancia de trabajo monográfico de Análisis del Discurso? ¿Fueron cambiando

las consignas a lo largo de los años, sobre todo ante un progresivo auge de análisis del lenguaje de los medios de comunicación realizado desde los propios medios, que parecería haber empezado a palpase en los primeros años del siglo XXI?

Las herramientas se pueden ver en mis programas: las típicas de análisis del discurso: caracterización de géneros y tipos discursivos, cohesión y coherencia, elementos de pragmática (actos de habla, implícitos y presuposiciones, cuestiones de enunciación), relación discurso-ideología, con presencia de elementos de retórica y de tipos textuales vistos desde la traductología. No recuerdo si fueron cambiando las consignas para las monografías. De cualquier manera, desde el principio había incorporado textos periodísticos y su análisis, algunos de los cuales eran de crítica de los medios.

¿Desde qué perspectivas y mediante qué ejemplos trabajaste en Lingüística con la noción de política lingüística, tema de especial interés para vos en tanto referente del área de investigación en glotopolítica? ¿Llegaste a incluir de alguna manera la noción propuesta por Klaus Bochmann, de quien tradujiste recientemente un libro (*Lenguaje, poder y política. Quiénes, cómo y para qué fabrican y regulan las lenguas*, Buenos Aires, Editorial Caboria, 2023)?

En las pocas horas que tiene la materia Lingüística, en la que hay que abarcar al menos elementos de lingüística del sistema, lingüística aplicada, psicolingüística y sociolingüística, la selección de temas es un asunto muy arduo. No estamos formando lingüistas, sino docentes de lenguas y traductorxs, por lo que debemos pensar cuáles son los conocimientos y las destrezas imprescindibles para unxs y otrxs. Por eso, en cuanto a políticas lingüísticas, lo que procuraba transmitir era que las lenguas no son hechos naturales ni espontáneos, sino que sufren intervenciones directas, como las políticas estatales, y también las consecuencias de los cambios en las situaciones sociales de sus hablantes, tanto externas, como los resultados de guerras, anexiones territoriales, desplazamientos territoriales, etc., como internas, como cambios en las relaciones sociales: por ejemplo, la emergencia del feminismo y del movimiento LGBTIQ+. En ese sentido, introducía

también la hipótesis de Georg Kremnitz de que lxs responsables activos de las políticas lingüísticas no son sólo gobiernos e instituciones de la sociedad civil –asociaciones de escritorxs, agrupaciones de defensa de lenguas minoritarias, etc.–, sino también la propia población. En ese sentido trataba de volver consciente el hecho de que lxs docentes de lenguas –en nuestro caso, extranjeras– son agentes de una o de diversas políticas lingüísticas por los motivos y los objetivos a los que responden tanto la selección de las lenguas o variedades que transmiten como la modalidad de transmitir las. En el caso de lxs traductorxs, también es evidente que la variedad meta que escojan (el español académico o la variedad rioplatense, por ejemplo) la fortalecerá y contribuirá a la representación sociolingüística de su validez. Y aquí insertaba una idea de Klaus Bochmann: la política lingüística, como cualquier otra, no favorece a todos por igual. Así, una política democratizadora, como la alfabetización general, perjudicó a quienes se beneficiaban del sometimiento de las clases subalternas.

En cuanto a la concepción de glotopolítica, creo que lo que proponía a mis estudiantes según lo expresado en el párrafo anterior, testimonia una visión ampliada de la política lingüística bastante en línea con la definición de glotopolítica de Louis Guespin y Jean-Baptiste Marcellesi, de la que solemos partir. Esta, a su vez, no difiere mucho de la de Klaus Bochmann, quien la profundiza en varios aspectos, así como de la de Elvira Arnoux, quien la extiende a múltiples situaciones; en particular, a la realidad latinoamericana. Sin embargo, ante lo que me preguntan, debo dar tres respuestas: 1) no transmitía el amplio abanico de análisis glotopolíticos de Bochmann, incluso porque conocía sólo fragmentariamente su obra antes de 2016, año en que me jubilé; 2) a diferencia de lo que ustedes afirman en la pregunta, no creo ser un referente de la glotopolítica ni lo fui durante la docencia en el Lenguas Vivas, porque prefería y prefiero dedicarme más a los estudios que enfocan los objetos habituales de la política lingüística: las decisiones –incluidas las legislativas– sobre lenguas y variedades, sus causas sociohistóricas y sus sobre-determinaciones ideológicas, sin desestimar ciertamente los aportes, sobre todo, de análisis discursivos, de lxs colegas que se consideran más glotopolíticos; 3) sí

compartí con colegas la aplicación de consideraciones glotopolíticas a la traductología.

¿Cómo se relacionó tu tarea de investigación con la labor docente en el Lenguas Vivas? ¿Considerás que hubo una retroalimentación entre tu investigación doctoral y tu experiencia en el Lenguas Vivas (como docente y como integrante de la comunidad educativa en general)?

Ante todo, debo confesar que mi desempeño en el Lenguas Vivas contribuyó mucho a mi investigación sobre la política lingüística argentina con respecto a las lenguas extranjeras, pues viví de manera directa cómo y por qué se forman profesorxs y traductorxs, cuáles son sus expectativas, de qué hogares y trayectorias escolares provienen, cuáles son las representaciones de lxs estudiantes y también las de sus profesorxs de esas lenguas y cómo conciben su inserción en el panorama lingüístico y sociopolítico general. Además, sobre todo en los puestos de gestión, pude conocer el manejo tanto administrativo como curricular de las autoridades educativas respecto de las lenguas en general, que se revela en especial ante la creación de nuevas carreras, como los Traductorados en Alemán y en Portugués y la Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera, así como en situaciones de crisis, como durante el traspaso de los institutos terciarios de Nación a Ciudad en 1994 o ante el peligro de su cierre y conversión en UNICABA en los últimos años.

Si, a la inversa, hubo una retroalimentación de mis investigaciones hacia el Lenguas Vivas, es algo de lo que tienen que opinar lxs colegas, tal vez considerando mis clases, algunas contribuciones y posiciones en la revista *Lenguas Vivas* y en el Consejo Directivo, así como la introducción de Lengua Castellana en el Profesorado.

¿Cómo recordás tu relación con los y las docentes, por un lado, y con el estudiantado en general, por el otro? ¿Hay alguna diferencia que quieras mencionar en este sentido con respecto a tu labor docente en la carrera de Letras de la UBA?

Mi relación con mis colegas docentes y con lxs estudiantes la recuerdo como muy buena y agradable, y también, en general, con las autoridades de la

institución, con lxs no docentes y con las bibliotecarias del Departamento de Alemán. Una diferencia respecto del estudiantado de la carrera de Letras de la UBA, más allá de las peculiaridades de cada institución, posiblemente sea que en el caso de la UBA tenía un contacto mucho menor con lxs alumnxs que en el Lenguas Vivas salvo con lxs adscriptxs o con quienes se integraban a nuestros proyectos de investigación, porque sólo daba clases teóricas, en las que hay una interacción reducida con un número de alumnxs que es mucho mayor que en el Lenguas Vivas. En la Facultad de Filosofía y Letras, suele haber, en cambio, relaciones de proximidad y, en algunos casos, distanciamientos, por posiciones político-ideológicas y sociales, algo que es menos notorio entre lxs estudiantes del Lenguas Vivas.

¿Podrías hacer una breve evaluación retrospectiva de la formación en el Traductorado y el Profesorado en Alemán? ¿Qué progresos notaste y cuáles te parecen los puntos débiles de la formación?

Me resulta difícil hacer evaluaciones generales porque estimo que dependen de los objetivos: si dar clase únicamente a escolares de colegios privados o también en escuelas técnicas o a adultos o si traducir literatura y ensayística o publicidad o si crear subtítulos. Mi impresión es que ambas formaciones son buenas y que han ido mejorando en el curso de los años. Tal vez, en particular en el caso de lxs profesorxs esta evolución positiva quede un poco opacada por el hecho de que con el paso de las generaciones lxs alumnxs provengan crecientemente de hogares no germanohablantes, lo cual, por supuesto, no significa que no puedan ser muy buenxs docentes de alemán, pero les resulta un esfuerzo mayor y hay escuelas que se fijan demasiado en la pronunciación, que en estxs alumnxs no suele ser la de un/a hablante nativx. También entre lxs traductorxs esa condición implica un mayor esfuerzo para percibir matices en los textos fuente. Pero *in toto* la formación ha mejorado también, tengo la impresión, porque hay un buen trabajo interno entre lxs docentes (mayor que en mi época). Lo que tal vez se podría incrementar es precisamente el dominio de la lengua y de las diversas formas discursivas en alemán.

Martina Fernández Polcuch es Licenciada y Profesora en Letras por la UBA, Especialista en Traducción Literaria (Cetralit/UBA) y se formó como traductora e intérprete de alemán en el Instituto Goethe. Desde 1998 trabaja en el Departamento de alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández” en el área de literatura y traducción. Es profesora adjunta de la cátedra Alemán-Lectocomprensión de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Coordinó en 2008 y 2011 el Seminario Permanente de Estudios de Traducción del IES en Lenguas Vivas. Participa con regularidad de congresos nacionales e internacionales en las áreas de traducción, literatura y lenguas extranjeras, y ha publicado artículos en alemán y castellano sobre sus temas de investigación. Formó parte del Comité de redacción de la revista *Lenguas Vivas* de 2010 a 2014. La mayoría de sus traducciones publicadas provienen del campo de la narrativa del siglo XX y el ensayo.

Silvina Rotemberg es Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires y traductora de alemán por el Goethe-Institut Buenos Aires y la Cámara de Industria y Comercio Argentino-Alemana. Actualmente está escribiendo su tesina de la Carrera de especialización en procesos de lectura y escritura (UBA). Es ayudante por concurso en los cursos de lectocomprensión en alemán de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Dicta, además, las materias Traducción General, Lingüística y Análisis del Discurso del Traductorado y Profesorado en Alemán del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Desde 2023 es coordinadora del campo de la formación específica del Profesorado en Alemán del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde lleva adelante el ciclo de conversaciones “Escribir entre lenguas”, del que participaron las escritoras Lilianna Villanueva, Elsa Osorio, Esther Andradi y Gabriela Massuh

Semblanza de Ursula Stamer

Carolina Schäfer, con aportes de Leticia Miranda y Beatriz Spitta

Ursula Stamer se formó como docente en el Lenguas Vivas ya de adulta, dado que la posibilidad de seguir esos estudios no existía cuando terminó la secundaria. De niña y adolescente, asistió a una escuela alemana. Esa era, de hecho, su lengua materna porque su madre era de Berlín.

Comenzó a dar clases en la Deutsche Schule Quilmes en 1977. Como el profesorado se abrió en 1983, completó su formación cuando ya tenía un recorrido como docente de alemán en la escuela. En el Lenguas Vivas, los profesores la tenían en alta estima: la consideraban una buena alumna y vislumbraban en ella excelentes condiciones para ejercer un cargo directivo. Así ocurrió: Ursula fue coordinadora de alemán de la Deutsche Schule Quilmes por muchos años, hasta su muerte.

El 5 de noviembre de 2013, en la celebración de los 30 años de la creación del Departamento de Alemán, la profesora Carolina Schäfer la recordó con las siguientes palabras:

Entre las personas que participaron de la construcción y el funcionamiento del Profesorado de Alemán, queremos recordar hoy a nuestra colega y profesora Ursula Stamer, quien estuvo durante casi 15 años a cargo de las materias Lengua Alemana IV y V, y Literatura Infantil y Juvenil.

Exigente, directa, frontal, práctica. En el proceso de aprendizaje de la la carrera del Profesorado de Alemán, no caben dudas de que hubo “un antes y un después de Ursula”. Ella dejó huella en todos sus alumnos. Siempre leyendo, siempre actualizada, no se permitió nunca hacer las cosas a medias. Ella misma había completado sus estudios en el Profesorado de Alemán con gran sacrificio, cuando ya tenía a sus hijas.

Sus decisiones y comentarios siempre fueron coherentes con sus expectativas y líneas de pensamiento, siendo realmente un ejemplo para los demás docentes.

Fue capaz de sostener la dirección de la escuela alemana en Quilmes y a la vez trabajar en el Lenguas Vivas, formando docentes y traductores. Todo su trabajo y su esfuerzo no fueron en vano. Ella también dejó huella en todos sus colegas.

Ursula estará siempre en nuestro recuerdo, allí donde guardamos a esas personas queridas, que nos ayudaron a crecer.

Carolina Schäfer es Profesora de Alemán recibida en el Seminario Pedagógico Alemán (DPS) y en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. En la Institución, es docente de las materias Lengua Alemana, Fonética Alemana, y Dicción desde hace más de 20 años. Actualmente está a cargo también de la Dirección de Carrera del Profesorado de Alemán.

Entrevista a Gerhard Kakuschky

por Vanina Enz

Aunque Gerhard Kakuschky ya no esté en contacto con sus ex estudiantes, cada vez que estos se cruzan en alguna actividad es común que intercambien muy buenos comentarios y recuerdos de “Kaku”, como lo llamábamos con cariño. En el año 2000, comencé mi camino en las “metodologías” de entonces con él, teniendo que acostumbrarme primero a su acento de Baviera (su manera tan particular de pronunciar “gut”). De a poco, Kakuschky fue construyendo, a partir de su dedicación, interés y profesionalismo, una sólida formación en sus estudiantes. En el transcurrir de estos 20 años, y habiendo conocido muchos espacios de estudio, pude medir el excelente nivel que teníamos en materia de didáctica y metodología, gracias, en gran parte, a este profesor. Al escucharlo compartir sus recuerdos del Lenguas, tomo conciencia también de los recursos que en aquella época pudieron gestionarse, y de los cuales fui directa o indirectamente beneficiaria, lo cual me hace estar aún más agradecida.

¿Qué te llevó a postularte como docente en el Lenguas Vivas? ¿Qué experiencias profesionales anteriores al Lenguas quisieras destacar?

Bueno, América del Sur no era un terreno desconocido para mí, porque de 1984 a 1990 ya había trabajado como profesor de inglés y coordinador del área de Alemán Lengua Extranjera en dos escuelas alemanas en Río de Janeiro, la Escola Corcovado y el Colegio Cruzeiro. Pero aún así, volver a postularme a los 54 años en la Central de Escolaridad Alemana en el exterior (ZfA) para un cargo en América del Sur no dejó de ser una decisión existencial. Mi mujer, siempre abierta a nuevos desafíos, estaba muy a favor, pero mis dos hijas, que entonces tenían 16 y 13 años (la adolescencia no es una buena edad para abandonar amistades y el entorno conocido), no estaban muy entusiasmadas con el plan. De todos modos, unos años después dijeron que el tiempo que pasaron en la Argentina fue lindo e importante para ellas. Yo tenía la sensación de

encontrarme ante una encrucijada: ahora o nunca, empezar ahora otra vez algo nuevo y estimulante o quedarme en Alemania “haciendo la plancha” a la espera de la jubilación. Que entonces me ofrecieran un puesto como formador docente en el Lenguas fue una suerte enorme. Para un profesor alemán de Nivel Medio no hay más que un puñado de puestos de este tipo en todo el mundo. Los que me dieron más información sobre el instituto fueron Elmar Ploeger, mi antecesor en el Lenguas, y Helmut Galle, entonces lector del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en el Lenguas.

¿En qué año llegaste al Lenguas Vivas y cómo fue comenzar a trabajar en la institución?

Llegué en enero de 1999, hacía mucho calor, y ya en marzo comencé a coordinar la Residencia con cinco estudiantes. Roberto Bein ya me había presentado a Teresa Davis, la vicerrectora. A lo largo de todos los años en el Lenguas, Teresa siempre estuvo muy dispuesta a escuchar mis propuestas y los intereses de la ZfA. Fue un gusto trabajar con ella, algo que comencé a experimentar tras nuestra primera conversación, que tuvo lugar junto con Roberto. Después, Roberto me contó que Teresa había elogiado mucho mi español, lo que nos sorprendió mucho a los dos, porque yo no había hablado español, sino inglés.

¿Qué materias dictaste a lo largo de los años? ¿Cómo se vinculaban con tu formación en Alemania y tu experiencia como docente?

En el Lenguas estaba a cargo de las materias del área de metodología y didáctica, es decir, las Metodologías I-III y la formación práctica de las y los estudiantes. A partir del año 2000, se sumó la materia “Informática en la enseñanza”, que introduje yo al plan de estudios. Yo estaba familiarizado con la metodología de las lenguas extranjeras, ya que, entre otras cosas, estaba

formado como docente de inglés para el Nivel Medio y había dado clases tanto de inglés como de alemán lengua extranjera en Brasil y en Alemania. También estaba familiarizado con el grupo etario, porque venía de dictar clases en el Studienkolleg de Múnich, donde preparaba a estudiantes extranjeros que querían ingresar a la universidad en Alemania y no contaban con los conocimientos lingüísticos requeridos.

La metodología en general y la de las lenguas extranjeras en particular es un campo muy amplio que está sometido a un cambio constante y también a ciertas modas e ideologías, algo en lo que ahora no quiero profundizar. Lo que seguramente siempre será relevante, es que la clase esté bien organizada, que el docente tenga en claro sus objetivos, que los alumnos compartan esos objetivos y los alcancen por su propio accionar.

Acerca de la relación entre docentes y alumnos, solo quiero contar la siguiente anécdota. Cuando era joven, dicté clases de inglés en un bachillerato de Múnich a chicos de quince años. Al final del año, una alumna se me acercó y me dijo: “Señor Kakuschky, usted nos quiere, ¿verdad?”. Fue el mayor de los elogios que recibí como docente en toda mi vida, y si mis estudiantes del Lenguas en el futuro reciben un elogio similar por parte de sus alumnos, es porque hicieron las cosas bien.

Respecto de tu experiencia en tu cargo como docente de las materias Metodología y Prácticas y de la Residencia para la enseñanza del alemán: ¿Cuáles fueron los mayores desafíos y en qué medida creés que lograste tus objetivos?

Cuando llegué al Lenguas, había ciertos problemas con la incorporación de los aspectos prácticos en la formación. No quiero presumir de que yo haya logrado un estado ideal, pero sí se logró en ocasiones integrar prácticas en las materias de Metodología I y II. También se estableció una pasantía de cuatro meses en el cuarto año de estudios. Además, la cantidad de estudiantes se pudo duplicar de 1999 a 2003, al pasar de 28 a 58 estudiantes, 15 de los cuales recibieron becas, que acababan de ser creadas. Paralelamente, la ZfA quintuplicó los recursos para gastos, becas y estadías

en Alemania. Y last but not least siento cierto orgullo de que hayamos logrado renovar el mobiliario completo de la biblioteca de alemán, con recursos de la República Federal de Alemania, pero también con la fuerza muscular de Uwe Schoor (DAAD, Servicio Alemán de Intercambio) y la mía. Porque primero hubo que sacar todos los libros, que eran cientos, de la biblioteca y después volver a ubicarlos.

En esos años logramos que docentes que ya dictaban clases de alemán en escuelas alemanas, pero no contaban con un título oficial estudiaran en el Lenguas gracias a becas. Así, en el fondo, el problema de las prácticas en las escuelas alemanas estaba resuelto, y a través de estas y estos docentes establecí un buen contacto con sus escuelas y sus autoridades, de manera que las y los docentes pudieron traer sus experiencias áulicas a la materia Metodología en el Lenguas. Fue una linda época, también muy productiva.

¿Qué significó para vos tu rol como vínculo con las escuelas argentino-germanas?

Además del dictado de clases, yo tenía una serie de tareas por fuera del Lenguas. Junto con la Comunidad de Trabajo de Asociaciones Escolares Argentino Alemanas (AGDS), el Instituto Goethe y el asesor pedagógico de la ZfA se organizaban regularmente Jornadas de docentes de alemán. Todos los años viajé para la ZfA a muchas escuelas que dictan alemán en las provincias e incluso viajé a Asunción y Filadelfia en Paraguay, para tomar exámenes del Sprachdiplom. Y ya que menciono Filadelfia: Junto con el Lenguas Vivas, el Instituto de formación docente Wilhelm von Humboldt en Santiago de Chile (hoy Escuela de Pedagogías en Alemán) y el Instituto de Formação de Professores de Língua Alemã (IFPLA) en Ivoti, Brasil, el Instituto de Formación Docente de las Colonias Menonitas en Filadelfia es uno de los institutos sudamericanos de formación docente que son apoyados por la ZfA en términos financieros y de recursos humanos. Con regularidad, se realizaban jornadas de estas cuatro instituciones, y una vez incluso vino una alumna de Filadelfia para estudiar en el Lenguas. Tuvo un muy buen desempeño como estudiante, terminó siendo una profesora extraordinaria, y estoy convencido de que ahora tiene un papel muy importante en la enseñanza de alemán en las escuelas

de los menonitas en el Chaco paraguayo. Recuerdo una anécdota inolvidable que ocurrió en uno de estos encuentros en Filadelfia. Habíamos partido en auto de madrugada con el asesor pedagógico de Paraguay. Hay que pensar que teníamos 460 kilómetros de rutas polvorientas por delante. De repente, el asesor clavó los frenos. Delante de nosotros, ocupando el ancho de toda la calle, había una anaconda gigante, inmóvil, en el frío de la mañana. ¿Qué hacer? El asesor lo sabía. Sin inmutarse, tomó una vara de hierro del auto y comenzó a darle empujoncitos a la anaconda hasta que, lenta y perezosa, desapareció entre los arbustos, liberando así la calle.

¿Cómo trabajaste en conjunto con los lectores del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) y con los y las docentes locales?

Las y los colegas argentinos siempre fueron muy amables y a algunos llegué a conocerlos bien, porque al principio tomé clases de español en los cursos del Lenguas Vivas. Ya el primer año rendí un examen de nivelación y me catalogaron como “avanzado”. Fue muy gracioso, porque quedó inmediatamente en evidencia que esos exámenes no funcionan, o no son confiables, porque solo examinan la parte escrita: principalmente gramática y comprensión lectora. Y con ayuda de mis conocimientos de portugués, pude resolverlo bastante bien, pero en el fondo no sabía nada de español. Así que en el curso de “avanzados” entendía poco y no podía hablar. Entonces me mandaron al curso “intermedio”, cursé ese nivel y en el transcurso de los años también pre avanzado y avanzado. Así fue que conocí a estos colegas argentinos, que no solo dictaban español, sino también inglés o francés, y pude ver que daban muy buenas clases. Como “alumno” tuve la oportunidad de estar estrechamente vinculado a estos colegas, desde otra perspectiva.

Si pienso en los colegas del DAAD, tengo que mencionar a Uwe Schoor. Me resultó muy simpático, y me gustaba que fuera unos 20 años menor que yo. En primer lugar, es una persona muy querible, pero también me resultaba interesante porque venía de la ex RDA, del este de Alemania. Yo no tenía ni idea de la gente de

la RDA. El oeste y el este estaban completamente separados, yo nunca había estado en Alemania del Este. Y al conocer a Uwe también conocí su perspectiva y su manera de ver el mundo. Antes, las personas del este y del oeste no se juntaban, no intentaban acercarse entre sí. Y con la situación política actual, la gente sigue sin conocerse.

Además, estando en Argentina conocí a personas que nunca hubiera conocido en Alemania. Por ejemplo, invitamos a catedráticos de Alemania a las jornadas docentes, y pasamos inmediatamente a tutearnos. Es algo que jamás hubiera sucedido en Alemania. Ahí existe el profesor catedrático, el estudiante, y el docente común y corriente, pero no se juntan. Cuando uno se encuentra en el exterior, sale a comer con ellos, y a algunos llegué a conocerlos muy bien. Otra de las ventajas de estar fuera del país.

¿Cuál es la impresión que te quedó de tu cotidianidad en el Lenguas?

Tempi passati, pero el recuerdo permanece. Cuando en mis pensamientos vuelvo a entrar al Lenguas por la puerta principal de la calle Carlos Pellegrini, voy a la derecha, paso por la cooperadora, luego subo por la izquierda la angosta escalera hasta el primer piso, recorro el pasillo hacia la bedelía, donde, en mis primeros años, pasé más de una hora buscando en los archivos a estudiantes de alemán a los que se les había perdido el rastro. Sigo por el pasillo hasta el rectorado, donde Patricia, la secretaria de la rectora, me saluda con cariño desde su lugar de trabajo, y luego subo la escalera señorial hasta el departamento de alemán.

Esta entrevista fue para mí un hermoso motivo para volver a recordar mi tiempo en el Lenguas, y la época que pasé en la Argentina en general. Es una suerte contar aún con una memoria bastante buena, porque aparecen ciertos nombres, y a veces no recuerdo los nombres, pero veo la cara delante de mí o alguna otra situación que viví. Fueron ocho años que pasaron demasiado rápido, ocho años en los que recorrí ese camino, acompañado de las y los maravillosos estudiantes y colegas del Lenguas, ¡de mi querido Lenguas!

Vanina Enz es Profesora de Alemán graduada del IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Actualmente es docente en la misma institución, a cargo de las Ayudantías y Residencia para el Nivel Inicial y Primario del Profesorado de Alemán. Es también Profesora de materias AICLE y Coordinadora del área de Alemán del Nivel Primario en el Colegio Alemán de Temperley. Trabajó en los niveles inicial, primario y secundario en distintas escuelas alemanas, también en instituciones de enseñanza y divulgación de la lengua alemana, como el Instituto Goethe, el Laboratorio de Idiomas de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, y la UNSAM.

“El Lenguas Vivas se destaca en la libertad de cátedra y la posibilidad de crecimiento del desarrollo profesional y personal”

Entrevista a Mónica Karin Hedrich
por Florencia Iglesias y Tatiana Schaedler

Conocimos a Mónica Hedrich en nuestro paso por el profesorado y traductorado de alemán, carreras en las cuales su presencia fue fundamental. Nos acercó a la gramática alemana de una forma divertida y dinámica. Con su generosidad y amabilidad nos introdujo a un mundo, en un principio, muy abstracto y sembró en nosotras la semilla del amor por esta disciplina, que hoy en día intentamos reflejar en nuestras propias clases de gramática alemana. Mónica es un emblema en nuestro departamento y dejó una huella imborrable durante sus más de 20 años de trayectoria a cargo de distintas cátedras de la institución.

¿Cómo fue tu primer vínculo con el Lenguas Vivas? ¿A qué personas destacarías de esa primera época?

Mi primer vínculo con el Lenguas Vivas fue a través del Profesor Miguel Vedda y de la Profesora Fernanda Aren, quienes me alentaron a postularme para la materia Gramática Alemana II en el año 2000. Destacaría de esa primera época al Profesor Roberto Bein, quien siempre sostuvo una actitud de apoyo y colaboración, y a las Profesoras Griselda Mársico y Martina Fernández Polcuch por su compañerismo.

¿Cómo era en ese momento la formación de docentes en comparación a la actualidad?

En la formación docente de ese momento las materias eran anuales y su cantidad en el Profesorado en Alemán era menor.

¿Qué materias dictaste a lo largo de los años?

A lo largo de los años dicté las siguientes materias: en el Profesorado en Alemán “Gramática Alemana II”, “Lengua Alemana IV”, “Literatura Infantil y Juvenil”, “Taller de Narración Oral” y “Producción de Materiales en distintos soportes”; en el Traductorado en Alemán dicté “Gramática Alemana I”, “Gramática Alemana II”, “Lengua Alemana I” y “Lengua Alemana II”.

Considero que cada materia tiene un atractivo especial, a veces oculto, y el desafío fue lograr conectar a los/las estudiantes con la esencia de la materia, que posibilita el disfrute en el aprendizaje y en la adquisición de los conocimientos.

¿Qué destacarías en particular de cada una?

La materia “Gramática Alemana” me parece fundamental. Lamentablemente suele verse como una materia muy difícil, metafóricamente como un bosque impenetrable. Pero lo más interesante es desmitificar esto y ayudar a los/as estudiantes a encontrar un camino, en el cual descubran una lógica e incluso vean reflejadas las características de la cultura y que puedan asombrarse frente a los fenómenos lingüísticos, comprenderlos y llevar su uso a la práctica.

Dictar “Lengua Alemana” es ser testigo de los avances de los/as estudiantes en este proceso de aprendizaje, profundización y puesta en práctica del idioma. Es un espacio que nos permite apreciar la lengua de forma integral y vincularla con la literatura llevando a cabo proyectos integradores.

Las materias correspondientes al campo disciplinar de las didácticas, “Literatura Infantil y Juvenil”, “Taller de Narración Oral” y “Producción de Materiales en

distintos soportes”, ofrecen la posibilidad de un intercambio de experiencias y vivencias, que conducen a un aprendizaje colaborativo. Todos aprendíamos de todos y nos nutríamos de las vivencias en el grupo. En todas estas materias quisiera mencionar el desarrollo de la creatividad, el creer en uno mismo y serlo en consecuencia.

En la materia “Taller de Narración Oral” abríamos una puerta a la fantasía, a la creatividad, al vínculo con nuestras emociones, sentimientos y sentidos, simplemente a transmitir, a escuchar y a compartir nuestros relatos, en un ambiente tranquilo, alegre, relajado. Nos permitimos jugar con nuestra voz, nuestros gestos, nuestra mímica, nuestros movimientos, nuestras ideas, relatos ya contados o recreados, nuestra imaginación, con títeres, marionetas y sobre todo con el otro.

¿Cómo fue la evolución del dictado de las materias a tu cargo a lo largo del tiempo? ¿Qué método tenías?

Los contenidos y los métodos implementados en las clases han variado, dado que vivimos en un mundo, cuyos paradigmas cambian vertiginosamente. Considero importante partir del grupo de estudiantes, desde sus conocimientos y de su bagaje cultural, desde sus deseos y necesidades, teniendo en cuenta los objetivos de cada materia y los objetivos profesionales de los/as estudiantes.

Fue muy interesante y positivo dar clases en la modalidad online, modificar las estrategias pedagógicas, innovar recursos didácticos.

¿Qué grandes cambios observaste durante los años que ejerciste la docencia en el Lenguas?

Durante los años que ejercí la docencia en el Lenguas Vivas observé una interesante aproximación hacia una mayor autonomía de los/as estudiantes.

¿Qué aspectos no cambiaron, para bien o para mal?

Un aspecto que no cambió es la libertad de cátedra, la autonomía de los/as docentes para llevar a cabo su tarea de acuerdo con su grupo de estudiantes.

Un aspecto negativo en algunos casos es la distancia entre la formación que reciben nuestros estudiantes, que los estimula a ser docentes autónomos y creativos y una cierta tendencia a la alienación en determinadas instituciones donde después se desempeñan. Esta rigidez obstaculiza la flexibilidad en el aprendizaje según la realidad, las necesidades y el desarrollo individual y pleno de los/as alumnos/as.

¿Ejerciste la docencia en otras instituciones? ¿En qué se destaca el Lenguas con respecto a las otras instituciones?

Ejercí la docencia en instituciones de nivel primario, secundario, institutos de idiomas. El Lenguas Vivas se destaca en la libertad de cátedra y la posibilidad de crecimiento del desarrollo profesional y personal.

¿Qué significa el Lenguas para vos en lo personal?

El Lenguas Vivas tiene para mí un significado muy especial. Ha dejado huellas profundas imborrables en mí, pude ser parte de muchas historias con mis compañeros/as y sobre todo con mis estudiantes.

Agradezco mucho por haberme invitado a participar en esta entrevista.

Tatiana Schaedler es Profesora de Nivel Medio y Superior y Licenciada en Letras (UBA) y graduada del Traductorado en Alemán en el IES en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”, donde es docente de Gramática Alemana. Se desempeña como docente de literatura en lengua española en instituciones de Nivel Medio y superior y trabaja de manera particular en la enseñanza y traducción de la lengua alemana.

Florencia Iglesias es Profesora de Educación Superior en Alemán (I.E.S en Lenguas Vivas J.R.F) y diplomada en Educación Sexual Integral (UBA–Facultad de Filosofía y Letras). Actualmente está a cargo de las unidades curriculares Lengua Alemana I y II y Gramática Alemana II (Traductorado y Profesorado de Alemán I.E.S en Lenguas Vivas J.R.F). Se desempeña también como docente de los cursos de alemán en la Facultad de Medicina de la UBA.

“En los primeros grupos todos los estudiantes eran hablantes nativos del alemán”

Entrevista a Beatriz Spitta
Por Carolina Schäfer

Conocí a Beatriz Spitta, cuando cursé con ella la materia “Música” en el Seminario Pedagógico Alemán, y luego “Lengua Alemana III” en el Profesorado en Alemán del Lenguas Vivas. Exigente y versátil, también dictó la materia “Dicción” por muchos años. Se caracterizaba por su franqueza y sus intentos de dar ánimo a sus alumnas y alumnos, cuando estos flaqueaban.

¿Dónde te formaste, Beatriz?

Hice la carrera de “Educación rítmica” en Alemania, en Múnich. Era una formación basada en la música y el movimiento. Se trataba de una carrera nueva, yo fui parte de la primera camada. Además, cursé la carrera de docente de alemán en el Seminario Pedagógico Alemán que había aquí entonces, en los años setenta, en zona norte.

¿Qué te llevó a hacerlo?

Siempre me pareció que tener una formación solamente no era suficiente, pensaba que había que tener otros estudios.

¿Qué docentes te marcaron entonces?

Me marcó mucho el que fuera director del Seminario Pedagógico en ese momento, el profesor Heinrich Graffmann. Me parecía simplemente extraordinario dando clase.

¿Cómo era en ese momento la formación de docentes en relación con lo que conociste después desde otro lugar y cómo era la vida estudiantil?

Se trataba de una formación que duraba 3 años, con un régimen muy parecido al escolar. Uno se anotaba para cursar cada año, no cada materia como sucede en

las universidades. Luego de los 3 años de estudio, se hacían las prácticas. Era siempre de mañana.

¿Cuándo y cómo ingresaste como docente del terciario?

Me llamaron para dar clases, porque hacían falta docentes. Había materias que se necesitaban cubrir.

¿Qué materias dabas y por qué?

Yo daba Lengua alemana, Música y Dicción, básicamente por los estudios que yo tenía. Sin embargo, me las tuve que ingeniar para armar el dictado de las materias.

¿Cómo fue la evolución de la materia o de la manera de dictarla a lo largo del tiempo?

Como docente una aprende cada día algo más, y eso va modificando necesariamente la manera de dictar la materia. Una va incorporando experiencias y va viendo qué cosas funcionan, qué ejercicios o actividades son más efectivas. También depende mucho del grupo, claro está.

¿Qué grandes cambios observaste durante los años que ejerciste la docencia en el Lenguas?

Cuando ingresé a trabajar en el Lenguas, el Departamento de alemán recién empezaba. El docente tenía

que adaptarse bastante a cada grupo. Para mí era más exigente en los primeros grupos, porque todos los estudiantes eran hablantes nativos del alemán, y había que saber mucho, para poder enseñarles algo más. También se daba el caso a veces de que había uno solo que no era hablante nativo, y sufría, me acuerdo. Tenía que redoblar todos sus esfuerzos para seguirle el tranco a los compañeros.

Al principio también estaba el desafío de que se contaba con muy pocos medios. No teníamos casi nada para poder estudiar/enseñar.

Cuando yo daba clase en el Lenguas, el traductorado y el profesorado estaban juntos. Pero en los grupos había solo uno o dos estudiantes del traductorado.

Otro elemento importante, creo, es que antes existía la posibilidad de viajar por un año a Alemania para trabajar en una escuela, con todo pago. Yo misma fui muchas veces y asistí a cursos. Todo eso ya casi no hay.

¿Qué no cambió (para mal o para bien)?

Lamentablemente, no sé por qué, sigue sin ser posible trabajar en conjunto con otras universidades. Eso es una lástima. La gente del Lenguas es tanto o más calificada que la de las universidades.

Algo positivo que se mantuvo fue que tanto los colegas como los estudiantes siempre pusieron todo su esfuerzo para que la carrera continuase. Hubo una época en que no podían usarse las aulas, y entonces dimos las clases en el Instituto Goethe. También estuvimos dos años seguidos sin calefacción, pero siempre se siguió adelante.

¿En qué medida enriqueció tu trabajo en el Lenguas el hecho de tener otros trabajos?

Yo trabajé muchos años en la Escuela Nacional de Danzas. Y bueno, todo siempre se complementa. Usaba movimientos para las clases de Dicción, por ejemplo. Para Lengua alemana, sin embargo, no influyó para nada.

¿Qué significó el Lenguas para vos, en lo personal y en términos de la formación que brinda?

En retrospectiva veo todo muy positivo. Esto quiero subrayarlo y que se destaque. A pesar de que debo haber criticado algunas cosas en su momento, se trabajaba en un ambiente de gran compañerismo y muy familiar, donde todos ponían esfuerzo. Eso es algo muy positivo.

Carolina Schäfer es Profesora de Alemán recibida en el Seminario Pedagógico Alemán (DPS) y en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. En la Institución, es docente de las materias Lengua Alemana, Fonética Alemana, y Dicción desde hace más de 20 años. Actualmente está a cargo también de la Dirección de Carrera del Profesorado de Alemán.

“Hoy los alumnos tienen mayor participación en la vida del Lenguas”

Entrevista a Rayén Braun

Por Carolina Schäfer

Conocí a Rayén Braun en el Lenguas Vivas hace más de veinte años, cuando ingresé como profesora de Fonética I. Ella estaba a cargo de Fonética II, y a lo largo de los años fuimos formando un equipo que se complementaba cada vez mejor. Rayén era alguien que constantemente buscaba materiales nuevos e innovadores para sus clases. Compartía con infinita generosidad sus conocimientos, experiencias y materiales, acompañándolos siempre con alguna mueca que a todos hacía reír.

¿Cuándo ingresaste a estudiar al Lenguas y qué te llevó a hacerlo?

Ingresé en 1986. Fue a raíz de que era para mí un curso de idioma gratis. Yo estaba cursando el segundo año del Traductorado Público de Alemán (UBA) y había empezado paralelamente a hacer el curso de intérprete en el Instituto Goethe. Ahí, una de las docentes (Renate Hoffmann) me dijo que mi alemán era bueno, pero que tenía que mejorar algunas cuestiones de gramática, que por qué no iba al Lenguas, que ofrecía una muy buena formación.

Cuando me vine de Mendoza a vivir a Buenos Aires, hice el ingreso en el Seminario Pedagógico (DPS), y lo aprobé. Era interesante porque daba la posibilidad de estar en una especie de internado, lo cual me solucionaba el problema de la estadía en Buenos Aires, pero yo quería más ser intérprete y no me pareció bien seguir una carrera docente solo por una cuestión de comodidad. Finalmente, me recibí de profesora en el Lenguas y de traductora pública en la UBA, pero nunca llegué a recibirme de intérprete.

¿Qué docentes te marcaron durante tu formación?

Creo que en general tuve docentes muy comprometidos, muy entusiastas, que ponían lo mejor de sí, y que hacían que las clases fueran en líneas generales muy interesantes, con los pocos medios de los que

disponían en ese momento (cero internet, la biblioteca eran tres armarios distribuidos en las tres aulas que eran de alemán, cerrados con candados, ni soñar con computadoras, creo que para las comprensiones auditivas había grabadores y si bien el laboratorio de idiomas funcionaba, se grababan los ejercicios en un sistema de cinta abierta que después no podíamos escuchar en ninguna parte).

Algo que me marcó fue una docente que en un momento no trató bien a una de mis compañeras. No recuerdo bien la situación, pero fue brusca con ella... y a la clase siguiente, así como la había maltratado en público, le pidió disculpas en público. Me pareció una actitud admirable y digna de replicar.

¿Cómo era en ese momento la formación de docentes (en relación con lo que conociste después, desde otro lugar) y cómo era la vida estudiantil?

Tengo la sensación de que la formación era algo muy “lineal”: cursás estas materias, las aprobás, hacés las prácticas, las aprobás, y ya está. Yo estuve, además, en la última camada que se recibía con tres años de estudio. Cursar el cuarto año fue optativo ese año y recién a partir del 89 pasó a ser obligatorio. Por otra parte, la mayoría de los docentes eran de Alemania, no había asistentes lingüísticos, aún no existía el traductorado, la relación de los alumnos con otros departamentos era nula o muy escasa. No teníamos clases de lengua

española, sí de gramática comparada, pero no de español en sí.

El Secundario del Lenguas era una escuela exclusivamente para chicas, y cuando yo finalicé la carrera, recién empezaba a admitir varones. Creo que a fines de los 80 empezó la construcción del edificio nuevo. La entrada no era por donde es ahora, sino por la puerta de madera que está en Pellegrini, entre la entrada nueva y Don Orión. Las aulas de alemán eran tres y estaban detrás de la Bedelía de alumnos, donde hoy están la Prosecretaría y la Secretaría (este ambiente estaba dividido en dos aulas, mediante una pared de durlock). En cada una de estas aulas se encontraba un armario con libros, cerrado con candado. Mi examen de ingreso fue en el actual Salón de Conferencias.

Otro cambio que recuerdo es que en esa época, el Instituto Goethe daba becas a los alumnos más avanzados por cuatro meses y medio para ir a Alemania a hacer un curso de idioma, con todo pago.

¿Cuándo y cómo ingresaste como docente del terciario?

Ingresé en el 97, por casualidad, por así decirlo. Yo me había recibido y no había pensado nunca en volver al Lenguas, para mí era una etapa cerrada, hasta que unos ocho años después me llama un ex-docente (Roberto Bein) y me pregunta si no tendría interés en dar clases de Fonética 2, que una ex-compañera mía que la había estado dictando (Gabriela Bauer) me había recomendado. Me sorprendió mucho porque, si bien al momento de cursarla me había parecido una materia interesante, me parecía demasiado teórica y por momentos monótona... y yo con lo teórico...

Pero el desafío me pareció interesante, así es que me puse a estudiar con el escaso material que había en ese momento (Rausch, Wengler y algún otro libro más) y fui aprendiendo sobre la marcha cómo dar la materia... Ahí una de las alumnas me dijo que yo debería dar Lengua 1... luego también se dio la oportunidad de dictar esa materia, cosa que hice durante varios años, cuando era una materia anual, y también uno o dos años cuando pasó a ser semestral.

Empecé a dar Fonética 1 en el traductorado en 2013, como suplente de Giselle Valman, que había recibido una beca para doctorarse en Alemania. Y luego di también Fonética 3 en el profesorado (esa es una materia que creamos y diseñamos desde cero con quien era la jefa del profesorado en ese entonces, Lorena Justel, porque los alumnos comentaban que les faltaba una instancia más en lo relativo a la fonética y que era la aplicación práctica de lo aprendido).

Finalmente, la jefa de carrera del traductorado (Griselda Mársico) me ofreció dictar Elementos de terminología, para lo cual asistí a sus clases de traducción (teoría de la traducción) y me puse a investigar sobre el tema. Griselda me acompañó, apoyó y corrigió durante todo el primer cuatrimestre en el que dicté la materia, dedicándome mucho tiempo.

¿Por qué esas materias?

Porque es lo que se fue dando, y me terminaron gustando mucho. Dicho esto, hay materias que no habría tomado nunca, por ejemplo Gramática o Lingüística.

¿Cómo fue la evolución del dictado de las materias a tu cargo a lo largo del tiempo? ¿Qué método tenías?

Creo que fue cambiando bastante, se fue “aflojando”; si bien la teoría siguió siendo importante, pasó a ser más práctica. Al principio seguía más los libros. Luego, habiendo hecho ya varios cursos de teatro, les hice leer muchos más textos y prestar atención a qué acentuaban y cómo cambiaba la intención/el contenido según lo que enfatizaban. Les pedía a los alumnos que trajeran textos con los que quisieran trabajar. Empezamos a usar un poco más el cuerpo, empecé a incorporar algunos juegos, lo lúdico.

En Lengua I, comenzaba cada clase con 15 minutos de evaluación de algún tema que habíamos visto. Así, no se hacía tanto para estudiar a fin de año (cuando la **¿Cuál es tu mirada personal sobre esa/s materia/s y su rol en la formación de docentes y traductores?**

Creo que son todas materias importantes y a las que hay que seguir prestándoles atención incluso después

de recibidos, tanto como a Lengua y Gramática, cuando se dictan clases o se traduce.

¿Qué grandes cambios observaste en la institución durante los años que ejerciste la docencia en el Lenguas?

Mayor apertura hacia otros departamentos, más actividades que incluyen a varios departamentos, como que ahora está todo menos “encajonado”. Hoy los alumnos tienen mayor participación en la vida del Lenguas.

¿Qué no cambió?

El ambiente del departamento, que siempre ha sido muy cálido, acogedor y familiar. Entre colegas siempre existió el respeto, nadie cuestiona el trabajo de nadie.

Y entre los alumnos, la buena calidad humana por suerte tampoco cambió.

¿Cómo fue tu experiencia como Coordinadora de Campo de la Formación Específica? ¿Qué aprendizajes te dejó?

La gestión no es lo mío, yo sirvo para apoyar y acompañar, no para liderar.

¿En qué medida enriqueció tu trabajo en el Lenguas el hecho de tener otras profesiones?

De la actuación y del teatro tomé lo lúdico, el uso del cuerpo, el repetir, repetir y repetir, el tomar conciencia de qué se dice y cómo. Y sin mi trabajo como traductora nunca habría podido dictar terminología.

¿Qué significó el Lenguas para vos, en lo personal y en términos de la formación que brinda?

Ha sido un lugar de aprendizaje constante, no solo en lo académico sino especialmente en lo personal. Aprendí mucho de los alumnos, viendo las cosas desde otra perspectiva, escuchando cuáles son sus intereses, necesidades, tratando de lograr un equilibrio.

Es un lugar, además, en el que me he sentido muy bien y al que llegué a querer mucho. Al principio, mi actitud era más “voy, curso y me voy a mi casa” y luego lo sentí como un lugar mucho más vivo, más cercano a una comunidad. Es cierto que no había un lugar de encuentro como lo es hoy la biblioteca. Tampoco había una cafetería como la hay hoy.

Hay más actividades extracurriculares, más intercambio con otros departamentos, ahora también existe incluso la posibilidad de hacer una parte de las prácticas en el Lenguas mismo.

También destaco que se pueda trabajar tranquilo, y contar siempre con los demás colegas.

Carolina Schäfer es Profesora de Alemán recibida en el Seminario Pedagógico Alemán (DPS) y en el IES en Lenguas Vivas “J. R. Fernández”. En la Institución, es docente de las materias Lengua Alemana, Fonética Alemana, y Dicción desde hace más de 20 años. Actualmente está a cargo también de la Dirección de Carrera del Profesorado de Alemán.

“El Lenguas”: Proyectos Institucionales

NÚMERO 10 | JULIO 2024 | ISSN electrónico 2469-0244 [versión en línea]

Una publicación del Instituto de
Enseñanza Superior en Lenguas Vivas
“Juan Ramón Fernández”